

DIPLOMOVÁ PRÁCE

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

OSVOJOVÁNÍ ŘEČI V MULTILINGVNÍM PROSTŘEDÍ

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Sandra Svobodová

Studijní obor: uAJL-uSJ

Ročník: 2.

2021

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

České Budějovice, dne 30. 7. 2021

.....

Sandra Svobodová

PODĚKOVÁNÍ

Mé velké díky patří především paní doc. Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, věcné připomínky a cenné rady, které mi v průběhu celého psaní mé diplomové práce poskytla.

ANOTACE

Předkládaná diplomová práce nese název Osvojování řeči v multilingvním prostředí.

Úvodní kapitola se zaměřuje především na vymezení základních pojmů jako je bilingvismus a multilingvismus, rovněž zmiňuje typy, výhody a nevýhody těchto fenoménů, a také zásady bilingvní výchovy. Následně je zpracován vývoj řeči u monolingvních jedinců a jeho diferenciaci od těch multilingvních. Empirická část obsahuje kvalitativní analýzu jednotlivých rodin žijících v České republice.

Cílem diplomové práce je posoudit vliv multilingvního prostředí na osvojování řeči prostřednictvím zmapování rodin, kde je španělština jazykem alespoň jednoho z rodičů.

Klíčová slova: multilingvismus, bilingvismus, osvojování řeči, dětská řeč, výchova

ABSTRACT

The main focus of this diploma thesis is on speech acquisition in multilingual environment.

The introduction part focuses mainly on the definition of basic concepts such as bilingualism and multilingualism, also mentions the types, advantages and disadvantages of these phenomena, as well as the principles of bilingual upbringing. Subsequently, the development of speech of monolingual individuals and its differentiation from multilingual ones is described. The empirical part contains a qualitative analysis of some families living in the Czech Republic.

The aim of the diploma thesis is to assess the influence of a multilingual environment on speech acquisition through analysing families where Spanish is one of the languages in multilingual upbringing.

Key words: multilinguism, bilinguism, L1 acquisition, children speech, upbringing

OBSAH

ÚVOD	9
1 Definice základních pojmů týkajících se tématu	10
1.1 Definice bilingvismu	11
1.1.1 Základní rozdělení bilingvismu	13
1.1.2 Typy bilingvismu podle úrovně ovládnání jazyka	15
1.1.3 Typy bilingvismu podle způsobu osvojení jazyků	16
1.1.4 Typy bilingvismu podle věku osvojení jazyků.....	16
1.1.5 Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky	16
1.3 Výhody a nevýhody bilingvismu	17
1.4 Bilingvní rodina	19
1.5 Bilingvní výchova	20
2 Řečový vývoj dítěte	22
2.1 Vývoj dítěte	22
2.1.1 Jednotlivá období psychomotorického vývoje dítěte	22
2.2 Řečový vývoj dítěte.....	23
2.2.1 Komunikace, jazyk, řeč	23
2.3 Ontogenetický vývoj řeči	24
2.4 Řečový vývoj dítěte v bilingvním či multilingvním prostředí	29
2.5 Jazyk a metajazykové schopnosti.....	33
2.6 Charakteristiky mluvního projevu bilingvního dítěte	34
2.6.1 Interference	34
2.6.2 Vypůjčování	35
2.6.3 Mísení jazyků	35
2.6.4 Přepínání kódů (code-switching).....	36
3 Jazykové roviny	37
3.1 Foneticko-fonologická rovina	37
3.2 Lexikálně-sémantická rovina	38
3.3 Morfologicko-syntaktická rovina.....	39
3.4 Pragmatická rovina.....	40
Výzkumná část.....	41
4 Analýza situace v rodinách žijících v České republice	41
4.1 Cíl výzkumu, metodologie	41
4.2 Dítě A.....	44

4.3 Dítě B	47
4.4 Dítě C	50
4.5 Dítě D	53
4.6 Aktivity podporující rozvoj komunikačních dovedností.....	56
4.6.1 Aktivity pro běžné užívání v domácím prostředí	56
4.6.1.1 Čtení.....	56
4.6.1.2 Poslouchání písní	56
4.6.1.3 Vaření.....	56
4.6.1.4 Mobilní aplikace	57
4.6.2 Aktivity zaměřené na rozvoj jednotlivých jazykových rovin.....	57
4.6.2.1 Slovní hry.....	57
4.6.2.2 Vtipy	57
4.6.2.3 Hádanky	58
4.6.2.4 Rýmy.....	58
4.6.2.5 Jazykolamy	58
4.6.2.6 Homonyma.....	58
4.6.2.7 Vyprávění příběhů	59
4.6.3 Aktivity podporující multilingvismus ve školním prostředí	59
4.6.3.1 Vytleskej slovo	59
4.6.3.2 Evropská mapa.....	59
4.6.3.3 Hýbej svým tělem	60
4.6.3.4 Sdílený slovníček	61
4.6.3.5 Skrytá slova.....	61
ZÁVĚRY ŠETŘENÍ	62
ZÁVĚR	64
RESUMEN	66
BIBLIOGRAFIE.....	68
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	71
Přílohy	72
Příloha č. 1 - Dotazník pro rodiče.....	73
Příloha č. 2 - Dotazník pro děti (česká verze).....	75
Dotazník pro děti (španělská verze).....	77

ÚVOD

Pojmy jako bilingvismus a multilingvismus jsou v sociologii a lingvistice vnímány jako jedny z nejvýznamnějších fenoménů současnosti. Sahají ovšem i do dalších věd jako jsou psychologie, pedagogika nebo logopedie. Rozšiřování bilingvismu je v Čechách spjato zejména s rokem 1989, kdy Češi dostali možnost více cestovat a propojovat tak český jazyk s jazyky jinými, zejména pak s němčinou. V dnešní době už je globalizace naprosto normálním a přirozeným jevem. Lidé cestují, ať už z pracovních či jiných důvodů, a roste tak počet rodin s rodiči různých národností nebo rodin stěhujících se do zahraničí. S tímto číslem pochopitelně roste také počet dětí, které obklopuje již od útlého věku další jazyk a jiná kultura.

Právě z důvodu stále větší atraktivity tohoto úkazu bude přínosné podívat se blíže na téma předkládané diplomové práce *Osvojování řeči v multilingvním prostředí*. V části teoretické budou nejdříve definovány a porovnány pojmy spjaté s tématem, zejména pak bilingvismus a multilingvismus, jejich výhody a nevýhody ve výchově, dále srovnán vývoj řeči monolingvistů a bilingvistů, a nakonec budou představeny jednotlivé jazykové roviny, ze kterých je složen jazykový systém. Ve výzkumné části pak budou analyzovány konkrétní případové studie dětí, u kterých je aplikována bilingvní či multilingvní výchova. Výsledná analýza se pokusí potvrdit či vyvrátit tvrzení spojené s domněnkami o vícejazyčné výchově jako kupříkladu jestli je pravidlem, že jeden z jazyků je vždy dominantnější, že u mladších dětí je silnější tendence mísit jazyk, zatímco ti starší už jsou schopni separace, nebo jestli mají uživatelé více jazyků stejné kompetence jako monolingvisté.

Cílem práce bude posoudit vliv multilingvního prostředí na osvojování řeči prostřednictvím zmapování rodin, kde je španělština jazykem alespoň jednoho z rodičů a poté reagovat na stanovené hypotézy.

1 Definice základních pojmů týkajících se tématu

Jazyk je „*velmi efektivní komunikační prostředek, který umožňuje koordinovat úsilí mnoha lidí, shromažďovat znalosti a zkušenosti předchozích generací a předávat je mladým lidem v průběhu výchovy a vzdělávání. Celá lidská kultura, včetně náboženství, umění a vědy, existuje díky jazyku. Jazyk je také nástrojem myšlení.*“ (PLHÁKOVÁ, 2007, str. 305 – 306)

Mateřský jazyk – Podle Skutnabb-Kangas (sekundární citace viz DOSKOČILOVÁ [online]) existují čtyři kritéria, podle kterých je možné mateřský jazyk definovat:

1) „*kritérium původu:*

a) *Mateřský jazyk je ten jazyk, kterým mluví matka jedince, popřípadě osoba, která se na jeho výchově nejvíce podílí.*

b) *Mateřský jazyk je ten, který se jedinec naučil jako první.*

2) *kritérium kompetence: Mateřský jazyk je ten, který mluvčí umí nejlépe.*

3) *kritérium používání (funkce): Mateřský jazyk je ten, který jedinec nejvíce používá.*

4) *kritérium identifikace: Mateřský jazyk je ten, se kterým se jedinec sám identifikuje, nebo ten, který je mu připisován rodilými mluvčími daného jazyka.*“

Monolingvismus - schopnost jedince používat pouze jeden jazyk.

Bilingvismus - schopnost jedince používat dva jazyky.

Trilingvismus - schopnost jedince používat tři jazyky.

Multilingvismus, - schopnost jedince používat více než dva jazyky. (Zahrnuje tedy i trilingvismus.)

Mezi další základní pojmy vztahující se k bilingvistice by bylo možné definovat i plurilingvního mluvčího, který ovládá více než dva jazyky. Například (LACHOUT, 2017, str. 19) rozlišuje termín plurilingvismus (vícejazyčnost), což definuje jako ovládnutí více než dvou jazyků a multilingvismus (mnohojazyčnost), který popisuje jako „*existenci více než jedné jazykové varianty užívané v konkrétní různě velké geografické oblasti (například jazyk určité sociální vrstvy, sociolekty, ale i dialekty.*“

1.1 Definice bilingvismu

Na začátek je potřeba říci, že v souvislosti s pojmy bilingvismus a multilingvismus se objevuje mnoho rozdílných definic, které jsou mnohdy rozporuplné a zcela odlišně vymezují tyto pojmy.

Je potřeba si uvědomit, že bilingvismus je do velké míry interdisciplinárním jevem, kterému se kromě psychologů věnují lingvisté (psycholingvisté a sociolingvisté), ale například i pedagogové, psychoneurologové apod. Podle níže zmíněných autorů, kteří se zabývají bilingvismem, jsou buď sami bilingvní, nebo jsou rodiči bilingvních dětí, nebo žijí v bilingvním společenském prostředí. Je třeba říci, že stále větší globalizace a volnější pohyb pracovních sil v posledních desetiletích jsou novými jevy, které posilují přirozený bilingvismus po celém světě. Obecně stoupá počet jazykově smíšených manželství, partnerství, a tedy i bilingvních rodin, a na druhé straně si při pracovním pobytu rodiny v zahraniční osvojují její členové také jazyk vnějšího prostředí. Z dostupných informací vyplývá, že v současné době se na světě hovoří přibližně 6000 jazyky (v rámci přibližně 200 suverénních států). Až dvě třetiny světové populace vyrůstá v bilingvním prostředí. (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, a SCHOLL, 2011, str. 26) Podle Bretona je z 206 států světa oficiálně jednojazyčných 160, 30 států je dvojjazyčných a 7 trojjazyčných. (BRETON, 2007, str. 34)

Jak již bylo uvedeno výše, bilingvismus protíná různé oborové roviny, mezi které patří kromě zmíněných ještě např. etnolingvistika, neurolingvistika, speciální pedagogika, sociální práce, logopedie, filosofie jazyka, sémantika, didaktika atd. Na základě této rozmanitosti oborů, je zcela logické, že přesná a jednoznačná definice bilingvismu je velice obtížná.

Co se týče samotného vymezení daného pojmu, pak na dalších řádcích jsou uvedeny vybrané definice různých autorů zabývajících se tímto tématem.

Podle Macnamary je možné bilingvismus definovat takto: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).*“ (sekundární citace viz MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 27)

Podle italského psycholingvisty R. Titone (sekundární citace viz PRŮCHA, 2011, str. 162) lze bilingvismus definovat takto: „*Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost*

produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce.“ Velmi podobně pak definuje Grosjean bilingvismus jako pravidelné používání dvou nebo více jazyků. (sekundární citace viz MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 27)

Stupeň ovládnutí obou jazyků zpřesňuje Bloomfieldova definice, která zní takto: *„Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.“* (sekundární citace viz MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 27)

V pedagogickém slovníku je pojem bilingvismus vyložen jako *„schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.“* (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009, str. 28)

Asi nejucelenější pohled na definici tohoto pojmu nabízí finská jazykovědkyně T. Skutnabb-Kangas (sekundární citace viz DOSKOČILOVÁ, 2002, str. 229):

„ Bilingvní mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilý mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopný se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi.“

Z výše uvedených definic zřetelně vyplývá, že bilingvismus je velmi široký pojem, který v sobě skrývá mnoho vrstev. Proto podle Bakera a Jonese existuje pět rozdílných aspektů, které je potřeba mít při používání termínu bilingvismus na paměti (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 28):

- 1) Je nutné rozlišit, nakolik daný jedinec jazyky ovládá a nakolik je používá.
- 2) Velmi málo bilingvních jedinců má zcela stejnou znalost obou jazyků. Jeden jazyk je obvykle silnější a bývá nazýván dominantním jazykem. (Nemusí se jednat o primární, osvojený jazyk.)
- 3) Každá ze čtyř základních jazykových kompetencí (mluvení, čtení, psaní, porozumění) může být u jedince rozvinuta v odlišné míře.
- 4) Pouze málo bilingvních jedinců má zcela stejnou kompetenci jako monolingvní člověk. To se týká jak slabšího, tak silnějšího jazyka. Je to dáno také tím, že u bilingvních jedinců mají dané jazyky také různou funkci a použití.

5) Bilingvní jazyková kompetence se může v čase měnit v závislosti na měnících se okolnostech, tzn. slabší jazyk se může stát silnějším a dominantnějším.

Nicméně i tak je podle Mackeyho je na základě všech aspektů těžké bilingvismus nějak jednotně a všeobsáhle definovat. Konstatování, zda někdo je nebo není bilingvní, není tedy dvojdimenzionální – buď, anebo, ale jedná se spíše o kontinuum. Otázka by tedy neměla znít, zda je někdo bilingvní, ale do jaké míry je bilingvní (sekundární citace viz (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 28).

1.1.1 Základní rozdělení bilingvismu

Z hlediska dichotomie uživatel jazyka a společenství uživatelů lze bilingvismus rozdělit na bilingvismus **individuální** a bilingvismus **společenský**. V individuálním bilingvismu jsou bilingvní pouze jednotlivci. Je třeba si uvědomit, že oba druhy bilingvismu jsou navzájem úzce propojeny. Individuální druh bilingvismu vzniká v rodinách patřících do jazykových menšin a „*spoločenský bilingvismus je tvorený individuálnym a bez neho nemôže existovať, ale existencia individuálneho bilingvizmu ešte nemusí nevyhnutne viesťku vzniku spoločenského bilingvizmu.*“ (ŠTEFÁNIK, 2000, str. 18 – 19)

V souvislosti s tímto základním rozdělením bilingvismu je potřeba definovat také termín diglosie, neboť se jedná o pojem, který se často používá k označení společenského bilingvismu. Chápeme ji jako „*funkčně diferencované používání dvou (nebo více) jazykových variet v jedné společnosti*“ (KREMNITZ, 2004, str. 149). Pojem se v sociolingvistice začal diskutovat díky článku Fergusona (1959), který pojem diglosie vymezil na základě analýzy jazykové situace v arabsky mluvících zemích, zejména pak v Egyptě, a dále v německy mluvících oblastech Švýcarska pomocí řady specifických rysů takto:

„Diglosie je relativně stabilní jazyková situace, v níž vedle primárních dialektů jazyka (případně včetně nějakého standardu či regionálních standardů) existuje značně odlišná, přísně kodifikovaná (často i gramaticky komplexnější) superponovaná (navrstvená, přiřazená) varieta, která je nositelem rozsáhlého a uznávaného korpusu psané literatury dřívější doby či jiného jazykového společenství; tato varieta se osvojuje hlavně školním vzděláním, užívá se ve většině psaných projevů a mluvených projevů s formálním zaměřením, ale není užívána žádnými členy společenství v běžném hovoru“ (Ferguson, 1959; z angl. přeložil autor hesla)

Z tohoto vyplývá, že Ferguson nazývá diglosní takovou jazykovou situaci, v níž mluvčí téhož jazykového společenství disponují dvěma varietami; např. v arabsky mluvících zemích je klasická arabština a regionální hovorová arabština (např. káhirská), v německy mluvících oblastech Švýcarska je zastoupena spisovná němčina a švýcarská němčina. (NEKVAPIL, 2017)

Dalším autorem, který se pokusil propojit pojmy bilingvismus a diglosie byl Fishman (1967) prostřednictvím vysvětlujícího schématu, on sám však chápal bilingvismus jako záležitost jedinců. Z českých autorů se tomuto tématu věnoval například Dorovský, který přišel s vymezením těchto pojmů:

„Na první pohled se zdá, že diglosie a bilingvismus označují stejný jev, neboť oba termíny znamenají v překladu do češtiny vlastně totéž — dvojjazyčnost. První termín je z řečtiny, druhý z latiny. Ve skutečnosti však každý z nich má svůj vymezený obsah. Společné mají oba jevy snad pouze to, že odrážejí jistou sociální a etnickou diferenciaci, dále že představují různé jazykové varianty a celé systémy spojené s každodenní komunikací. To vedlo některé jazykovědce k snaze diglosii s bilingvismem směřovat a k tvrzení, jaké vyhláší např. známý francouzský lingvista A. Martinet, že by se v obou případech mělo mluvit o bilingvistu (Jašer — Nasteva, 1982). Dalším společným rysem diglosie i bilingvistu je to, že v obou případech jde o jevy sociolingvistické, základy byly položeny již dříve, např. W. von Humboldt-tem, Hermanem Paulem nebo Baudouinem de Courtenay aj. Dodejme ještě, že diglosie a bilingvismus těsně souvisely a souvisejí s takovým jevem — známým v Evropě a ve světě — jakým je bezesporu tzv. bikulturismus nebo multikulturismus.“ (DOROVSKÝ, 1987, str. 36 [online])

V souvislosti s individuálním a společenským bilingvistem v kombinaci se zmíněnou diglosií mohou nastat tyto dva typy situací (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 29):

- 1) Diglosie zároveň existuje s individuálním bilingvistem, kdy na jednom geografickém území se používají ve společnosti střídavě dva nebo více různých jazyků. Obvyklé je, že tyto různé jazyky mají v dané společnosti také různé funkce. Velmi často dochází k tomu, že jeden jazyk je používán k formálním účelům a psanému projevu, zatímco druhý jazyk se využívá v rámci běžné komunikace.
- 2) Diglosie existuje bez individuálního bilingvistu, tzn. lidé jednotlivých geografických oblastí země, hovoří různými jazyky.

1.1.2 Typy bilingvismu podle úrovně ovládnání jazyka

Podle úrovně ovládnání jazyka můžeme rozdělit bilingvismus na receptivní a produktivní.

V souvislosti s těmito typy bilingvismu je vhodné vymezit pojem jazyková dovednost, neboť s tímto rozdělením bilingvismu úzce souvisí. V pedagogickém slovníku je termín definován následovně: „*Schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti jsou: receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním), produktivní (ústní projev, písemný projev).* (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009, str. 94) V tabulce č. 1 jsou uvedeny čtyři základní aspekty jazykové kompetence.

Tabulka 1 - Čtyři různé aspekty jazykové kompetence (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, a SCHOLL, 2011, str. 29)

Dovednosti	Psané	Mluvené
Receptivní	Čtení	Porozumění
Produktivní	Psaní	Mluva

Na základě uvedené tabulky 1 je třeba říci, že ovládnání jazyka je mnohavrstevná schopnost, kterou tvoří zmíněné dimenze. Jazykové dovednosti bilingvních jedinců mohou být rozvinuté jen v některé (případně některých) z těchto oblastí. Pokud má bilingvní jedinec receptivní dovednosti, je možné mluvit o pasivní znalosti daného jazyka. V praxi to znamená, že člověk jazyku rozumí, ale sám jím aktivně nehovoří. Změnou jazykového prostředí ale často dojde i k aktivnímu používání jazyka. Produktivní dovednosti, (mnohdy také označované jako aktivní znalost jazyka), obvykle zahrnují i receptivní dovednosti, ale nemusí tomu být vždy na sto procent. Jako příklad lze uvést dítě, které aktivně jazykem hovoří, osvojuje si jej pouze od jedné osoby a zároveň nemá žádný kontakt s daným jazykem jiným způsobem. Pak se může stát, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou používat trochu jinou výslovnost, jiný dialekt. Daný problém se ale týká ve stejné míře i monolingvistů, kteří bez problémů rozumí různým nářečovým odchyškám svého jazyka, ale někteří jedinci i přes velké úsilí tuto schopnost nemají. (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 29)

1.1.3 Typy bilingvismu podle způsobu osvojení jazyků

Podle způsobu osvojení jazyků lze bilingvismus rozdělit na dva typy a to na přirozený (primární) a umělý (sekundární), a to podle toho, zda k osvojování dalšího jazyka dochází v přirozeně bilingvním prostředí (domov) – přirozený bilingvismus, nebo dlouhodobým pobytem v cizojazyčné zemi, nebo naopak systematickou formální výukou cizího jazyka – umělý bilingvismus.

1.1.4 Typy bilingvismu podle věku osvojení jazyků

Bilingvismus je dále možné dělit podle věku, kdy si dítě jazyky osvojuje. Lze uvést rozdělení do čtyř skupin (ŠTEFÁNIK, 2000, str. 24 – 25):

- u malých dětí – bilingvismus infantní, dítě si oba jazyky osvojuje zároveň, a to od narození;
- u dětí starších – dětský bilingvismus, osvojení dvou jazyků postupně;
- adolescentní bilingvismus – u dospívajících;
- u dospělých mluvčích – bilingvismus dospělý.

Podle Štefánika (ŠTEFÁNIK, 2000, str. 24 – 25) nastává ideální období k osvojování jazyků pravděpodobně kolem pátého až šestého roku věku dítěte. Uvádí se, že pokud je jazyk dítětem osvojen do jeho jedenáctého roku, pak jej ovládá na stejné úrovni jako první jazyk. Jedinci prvních dvou skupin (malé a starší děti) mají velmi podobnou nebo dokonce stejnou výslovnost jako rodilí mluvčí obou jazyků.

V souvislosti s touto kapitolou je důležité říci, že *„při osvojování řeči dochází v relativně velmi krátkém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, tvořících komplex řečových dovedností. Dítě se musí naučit slyšené rozčlenit, dekódovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.“* (ŠULOVÁ, 2004, str. 104)

1.1.5 Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky

Na základě vzájemné rovnováhy mezi jazyky je možné rozlišit bilingvismus na vyvážený a dominantní. Je velmi vzácným a ojedinělým případem, kdy se u jedince oba jazyky vyvíjejí nebo jsou vyvinuty zcela rovnoměrně a na současně vysoké úrovni. Takovýto případ by se dal označit jako vyvážený bilingvismus, ovšem je potřeba si uvědomit, že se jedná spíše o nedosažitelný ideální stav. Naopak, velmi obvyklé je, pokud jeden z jazyků u jedince převládá, a lze jej tedy považovat za dominantní.

Takovýto typ bilingvismu je pak nazýván dominantním. (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011, str. 31)

1.3 Výhody a nevýhody bilingvismu

Stejně tak jako se odborníci nemohou shodnout na jednotné definici bilingvismu, jsou také jeho výhody a nevýhody stále diskutovanějším a spornějším tématem. V minulosti byl vnímán spíše negativně, v dnešní době už se jedná o jev naprosto běžný. Do přelomu století byly vypracovány nové adekvátní testové psychologické metody (převládal názor, že dosavadní testy bilingvní jedince znevýhodňují), ve kterých bilingvní děti vykazovaly IQ srovnatelné s IQ monolingvních dětí. Od roku 1960 převládl názor, že bilingvismus pravděpodobně má pozitivní vliv na vývoj osobnosti dítěte. (HOFFMAN, 1991)

K tomuto uvádí Doskočilová následující: *„Dříve převládal názor, že bilingvismus negativně ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte. Někteří psychologové upozorňovali na nebezpečí směšování obou jazyků a zpomalení osvojování jazyka, jiní odborníci byli dokonce přesvědčeni, že bilingvismus omezuje kapacitu mozku a limituje tak schopnost nabývání jiných znalostí a bývá příčinou vzniku koktavosti (Valentová). Výsledky pozdějších výzkumů však tyto názory jednoznačně vyvrátily a naopak poukázaly na mnohé výhody, které bilingvismus přináší.“* (DOSKOČILOVÁ, 2005 [online])

Například Jabůrek uvádí některé z výhod bilingvismu (sekundární citace viz DOSKOČILOVÁ, 2005 [online]). Jsou to výslovně tyto:

- *„rychlejší oddělení významu od formy,*
- *větší schopnost kreativního myšlení,*
- *větší vědomí arbitrárnosti jazyka,*
- *větší kognitivní a jazyková variabilita,*
- *větší schopnost při tvoření představ.“*

Mezi výroky, o kterých se stále vedou diskuze, patří působení bilingvismu na kognitivní vývoj dítěte. Kognitivní vývoj se týká především poznávacích funkcí (myšlení, pozornost, paměť), výzkumem se o tuto problematiku zajímal zejména Jean Piaget. Z analýzy dat vyplývá, že dvojjazyční jedinci prokazují lepší výsledky v úlohách, které jsou zaměřeny na využití kreativního myšlení a jsou celkově flexibilnější, neboť význam slova je pro bilingvisty volněji zapojen k obsahu a znalost

dalšího lingvistického kódu má vliv i na celý proces učení (HÉLOT, 2009). „*Předpokládá se, že učení se dalšímu jazyku je jednodušší pro ty, kteří už druhý jazyk znají, než pro monolingvisty, jinými slovy, existuje pozitivní přenos z učení se druhého jazyka na učení se dalším jazykům.*“ (CENOZ, GENESSEE, 1998, str. 19).

Mezi další výhody je možné uvést např. určité širší komunikační možnosti, ať už v rámci širší rodiny, komunity, v zaměstnání apod. Bilingvisté se snadněji mohou učit třetímu, případně dalším jazykům. Bilingvní lidé mohou mít také vyšší sebejistotu, sebeúctu, neboť mohou získat lepší zaměstnání, než monolingvní jedinec, nemluvě o větších možnostech v rámci studia. Také mohou mít širší spektrum zájmů a koníčků vyplývajících z rozdílných kultur, ve kterých vyrůstali. Bilingvisté mohou mít i větší toleranci vůči menšinám, méně tíhnout k rasismu apod.

Nevýhody bilingvismu jsou často svázány s předsudky o bilingvních mluvčích. Bilingvismus může působit značné problémy nejen dospělým mluvčím, ale i dětem, pokud jejich metoda výchovy není správně zvolena nebo není důsledná. Tyto případné nedostatečné znalosti pak ovlivní jak vývoj myšlení, tak i mezilidskou komunikaci u dětí. Morgensternová a Šulová (2007) uvádějí pojem, který je označován jako semilingvismus. Jedná se o jev, kdy dítě nemluví přijatelně ani jedním jazykem.

Další z negativních domněnek bývá spojitost mezi koktavostí a bilingvní výchovou. Výzkumy francouzských lékařů Pichona a Borel-Maisonna z roku 1937 podpořily tento názor, avšak moderní výzkumy žádnou spojitost neprokázaly. Koktavost ve spojení s bilingvismem tedy může být chápána pouze jako nepotvrzený mýtus. (HOFFMANN, 1991)

Další nevýhodou je skutečnost, že u bilingvních mluvčích často dochází k mísení jazyků a projevuje se dominantnost jednoho z nich. Někdy se jedná o komunikační jevy se záměrem, ale laik to posoudí jako nedostatečnost v ovládnutí jazyků. (KROPÁČOVÁ, 2006) Vlastní bilingvismus může být vnímán u minoritních skupin jako méněcenný, společnosti odmítaný, což vede k následnému ukončení používání jednoho jazyka bilingvním jedincem, z důvodu snižování jejich hodnoty. Na dítě to může být velký tlak, neboť si srovnává dvě různé kultury a není schopno posoudit, do které z nich patří a nechce upřednostňovat žádný z obou jazyků. (HÉLOT, 2009)

Na konec této kapitoly je vhodné uvést tvrzení, že „*přirozený bilingvismus vznikající ve smíšených partnerstvích, kdy oba rodiče mluví na dítě od narození důsledně svou mateřtinou, nepředstavuje pro dítě zátěž. Nejedná se o žádnou výuku,*

která by mohla dítě přetěžovat z důvodu nepřiměřeně nízkého věku nebo přílišné intenzity, ale o přirozené paralelní budování dvou jazykových systémů. Ty se zpočátku prolínají, s věkem dítěte a s nárůstem jeho zkušeností se postupně oddělují.“
(BACHÁROVÁ, ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, 2015 [online])

1.4 Bilingvní rodina

Na úvod této kapitoly je vhodné uvést, že mezi tradiční a bilingvní rodinou je zásadní rozdíl v tom, že v bilingvní rodině rodiče při komunikaci používají dva jazyky. Při vzniku a samotném fungování bilingvní rodiny sehrává roli mnoho faktorů. Při výchově dětí v dané rodině se velmi často projevuje vliv dvou někdy naprosto odlišných kultur, ze kterých rodiče pochází. Ve výsledku je tedy každá bilingvní rodina zcela jedinečná. Nicméně lze pozorovat určité obecné šablony, podle nichž je možné utvořit určité typy. Kupříkladu Šulová uvádí komplexní dělení bilingvních rodin s ohledem na samotnou komunikaci (sekundární citace viz KADANÍKOVÁ, NEUBAUER, 2021 [online]).

Podle jazyků, kterými hovoří členové bilingvní rodiny:

- Oba rodiče mají rozdílné své mateřské jazyky, avšak znají je navzájem a střídají je mezi sebou a svými dětmi. Otec i matka pak mluví s dítětem svým mateřským jazykem.
- Rodiče mají odlišné své mateřské jazyky, ale doma s dětmi hovoří pouze jedním z nich.
- Oba rodiče mají společný jazyk, ovšem zároveň jsou v rodině další jedinci, kteří hovoří odlišným jazykem.

Podle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným obecně ve společnosti:

- Samotná rodina je monolingvní, ovšem životní nutnost vedla některé její členy k přijetí jazyka okolní společnosti.
- Rodina je bilingvní. Jazyk komunity je shodný s jedním z jazyků užívaných v rodině. Tímto je tento jazyk posílen.
- Rodina i komunita je bilingvní na základě shodných jazyků.

- Rodina je monolingvní, ale jazyk rodiny není shodný s jazykem, který se užívá ve společnosti. Jazyk této společnosti ovšem do rodiny různými způsoby zasahuje.

1.5 Bilingvní výchova

Bilingvní výchova dětí musí splňovat řadu podmínek, např. sociálních, ekonomických, politických apod. Stejně tak dítě musí postupně projít a splnit potřebné etapy, aby bylo schopno další jazyk plnohodnotně používat.

Na dalších řádcích jsou popsána celkem tři stadia podle Filmoreho (sekundární citace viz KADANÍKOVÁ, NEUBAUER, 2021 [online]), kterými prochází dítě po osvojení prvního jazyka, a které si začíná osvojovat druhý jazyk v přirozeném bilingvním prostředí.

I. stadium: Dítě se zprvu snaží navazovat sociální vztahy s mluvčími druhého jazyka a samo upřednostňuje především takové aktivity, které vedou k vzájemné interakci, spíše než k získávání informací. V tomto stadiu se dítě především spoléhá na známé verbální vyjádření, stejně tak jako na různé neverbální prvky komunikace.

II. stadium: Dítě se snaží zaměřovat na komunikaci s mluvčími druhého jazyka a začíná se po malých krůčcích přesouvat od sociálně užitečných a intaktních vyjádření směrem k novým kombinacím slov ve svém vlastním vyjadřování.

III. stadium: V tomto stadiu se dítě začíná ujišťovat, že používá jazyk správným způsobem. Dítě se tedy zpočátku snaží zaměřovat komunikaci na navazování sociálních kontaktů. Nejdříve se naučí hovorové výrazy a až později se začne zaměřovat na gramatiku a samotný obsah komunikace.

Existují určité zásady funkční bilingvní výchovy, aby rodiče předešli vzniku možných obtíží, případně minimalizovali projevy možných přechodných problémů. Rodiče by měli dodržovat několik základních pravidel bilingvní výchovy, která postupně dítěti umožní využít všechny výhody dvojjazyčnosti. Jedná se o tyto: (BACHÁROVÁ, ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, 2015 [online])

- **Jeden rodič = jeden jazyk.**
- Neustálé opravování poškozuje sebevědomí dítěte.
- Na vývoj jazykových schopností by se nemělo spěchat.

- Nenutit dítě, když jeden jazyk odmítá.
- Dva jazyky používat najednou hned od narození potomka.

Většina rodin, která se tak rozhodne pro bilingvní výchovu, využívá ve své komunikaci s dětmi tzv. **Grammontovo pravidlo**, při kterém každý rodič od narození důsledně komunikuje s dítětem ve svém vlastním mateřském jazyce. Z tohoto důvodu se dítě postupně naučí vnímat oba jazyky odděleně, oběma mluví plyně a jazyky se mu nepletou. Jeden jazyk ale většinou bývá dominantnější než ten druhý. Tato dominance se ale může během vývoje měnit v závislosti na měnících se okolnostech – i slabší jazyk se může postupem času stát dominantnějším. *„Ve slabším jazyce se může u některých předškoláků vyskytovat koktání. Vzniká zejména proto, že dítě už rychle myslí, chce toho říci hodně, ale ve slabším jazyce ještě není řečový projev tak rozvinutý. Chybí i slovní zásoba. Když se pak slabší jazyk zlepšuje, koktání zpravidla samo vymizí. Důležité je, aby rodiče jazyky nemíchali a na dítě se vždy obraceli jen ve svém jazyce.“* (KADENÍKOVÁ, NEUBAUER, 2017)

2 Řečový vývoj dítěte

2.1 Vývoj dítěte

První rok věku dítěte je nejdůležitější pro jeho správný psychomotorický vývoj. Jedná se o rok, kdy probíhají nejdůležitější změny. Psychický a pohybový vývoj spolu velmi úzce souvisejí, v celku hovoříme o psychomotorickém vývoji. Je velmi důležité rozpoznat, kdy se jedná o abnormální vývoj, aby bylo těmto dětem možné zajistit další vyšetření či léčbu. Je však nutné mít také na paměti, že kalendářní věk dítěte ne vždy odpovídá vývojovým možnostem dítěte, u dětí probíhá psychomotorický vývoj odlišně, u některých rychleji, u jiných pomaleji. Pomalejší vývoj dítěte v raném věku ale neznamena, že se bude dítě vyvíjet pomaleji i v pozdějším věku, stejně jako to platí u rychleji se vyvíjejících dětí. Nutné je však dítě motivovat, stimulovat a podporovat v jeho činnostech (CÍBOCHOVÁ, 2004).

Vliv na psychomotorický vývoj dítěte má: dědičnost, učení v rodině, ve společnosti, ve škole a výchova. Psychomotorický vývoj zahrnuje vývoj smyslový (zrak, sluch, chuť, čich, hmat), řeč, vývoj jemné a hrubé motoriky, citový a sociální vývoj.

2.1.1 Jednotlivá období psychomotorického vývoje dítěte

Novorozenec – většinu dne prospí, končetiny leží volně, pohyby jsou holokinetické – mávavé, trhané, kopavé, flexní. Postavení hlavy ovlivňuje postavení končetin a trupu. Na akustické podněty reaguje mrknutím či šklubnutím celého těla. Novorozenci mají dobře vyvinutý čich a vyvíjejí se také chuťové preference. Zrak – dítě jej otáčí za světlem, pohyb je pouze horizontální. Zraková ostrost je velmi nízká.

První měsíc – dítě se učí pohybovat hlavou ze strany na stranu, v poloze na břiše i na zádech, krátce zvedá hlavu od podložky, fixuje předměty, které se mu ukazují. Umí oplácet úsměvy, začíná vydávat zvuky při stravě.

Třetí měsíc – dítě zvedá hlavu i trup nad podložku, opírá se o předloktí. Sleduje a snaží se uchopit hračky, hraje si s prsty, začíná vydávat žvatlavé zvuky, spontánně se usmívá.

Šestý měsíc – v poloze na bříšku zvedá ruce i nohy do výšky, umí se převalit z bříška na záda, dokáže se přitáhnout za podanou ruku do sedu, žvatlá slabiky, umí napnout nožky do zapření se do podložky. Přijímá stravu lžičkou.

Devátý měsíc – v poloze na břiše se umí pohybovat po podložce, plazí se, leze po čtyřech, válí se a přetáčí se. Umí již samo sedět a vyslovit několik slabik najednou.

První rok – přitahuje se do stoje, stojí s oporou nábytku a chvíli i bez opory. Dělá první krůčky či již umí samo chodit, třese s hračkami, hází je na zem. Napodobuje zvuk řeči, ukazuje náklonnost blízkým.

Osmnáctý měsíc – dítě chodí samostatně, má jistou chůzi, umí se sehnout pro předměty na zemi, zkoumá prostředí, uklízí, hraje si s věcmi, s vodou, odnáší a zase přináší věci. Dokáže říct máma, táta a další krátká slova.

Dva roky – Běhá s jistotou, v případě překážky ji obejde, nepřeleze ji. Dokáže si dřepnout a vstát, napodobuje činnosti dospělých, zkouší se prosadit. Brání si své území – své hračky, své vlastnictví, nerado věci půjčuje. Dokáže splnit jednoduchý úkol.

Tři roky – Umí stát na jedné noze, seskočit snožmo ze stupínku. Dokáže se soustředit na hry, zapojuje svou fantazii, napodobuje činnosti. Dokáže říct říkanku, mluví v krátkých větách, dokáže zazpívat písničku a rozeznat základní barvy.

Čtyři roky – Po schodech chodí nahoru i dolů bez držení, hrát si s dalšími dětmi na role, hledá kamarády, chce si hrát s vrstevníky. Plyně hovoří s ostatními, vypráví zážitky, samo dodržuje hygienické návyky, dokáže nakreslit jednoduché postavy.

Pět let – Umí skákat na jedné noze, při hře dodržuje pravidla hry, plně se koncentruje i na složitou hru, spolupracuje s ostatními. Vyslovuje bezchybně, řekne, jak se jmenuje, kolik má let, kde bydlí, rozezná pravou a levou ruku. Kreslí postavy, v domácnosti pomáhá. (CÍBOCHOVÁ, 2004)

2.2 Řečový vývoj dítěte

Pro správné uchopení pojmu ontogeneze řeči, je zapotřebí správné definovat pojmy řeč, komunikace a jazyk. Následující podkapitolu tedy věnuji definici těchto termínů.

2.2.1 Komunikace, jazyk, řeč

Potřeba komunikovat se svým okolím patří mezi základní lidské potřeby. Díky komunikaci můžeme vyjadřovat své myšlenky, názory, vytvářet si vztahy s dalšími jedinci. Původ slova komunikace je latinský, pojem *communicatio* znamená společné sdílení. Moderní společnost vnímá komunikaci v užším pojetí původního významu. (KLENKOVÁ, 2006)

Komunikace je základem pro lidskou interakci, v komunikaci však nejde pouze o slovní vyjádření, komunikace obsahuje také nonverbální projevy, jako jsou např. gesta, mimika, haptika, oční kontakt, posturologie aj. Komunikace probíhá prostřednictvím různých smyslových kanálů, z nichž nejvyužívanější jsou optické a zvukové signály. Prostřednictvím neverbální komunikace vyjadřujeme důraz na obsah sdělení, vyjadřujeme emoce či postoje komunikátora vůči vlastnímu sdělení. Neverbální komunikace zpravidla doprovází komunikační proces, jejím prostřednictvím můžeme cíleně působit na komunikanta. Vedle extralingvistických prvků může mít neverbální komunikace také paralingvistické prvky jako je například barva hlasu či tempo sdělení.

Řeč je hlavním prostředkem lidské komunikace, používá se pro sdělování informací prostřednictvím jazyka. Schopnost řeči není vrozená, lidé se rodí s jistými dispozicemi k jejímu rozvoji pro komunikaci s okolím. Prostřednictvím řeči lidé vyjadřují svá přání, pocity, myšlenky, radost, smutek nebo hněv. Pro jejich vyjádření se používají mluvení, písmo, neverbální hlasové posunky, mimika či posunky. (KLENKOVÁ, 2006)

Jazyk je systém kódů a druhotných prostředků znakové povahy, které slouží k dorozumívání se v daném etnickém společenství. (KLENKOVÁ, 2006) Díky tomuto systému je možné vyjádřit veškeré vědění, vnitřní prožitky člověka i jeho představy o světě. V rámci každého jazyka je potřeba dodržovat jistá pravidla: pravidla sémantická, fonetická a fonologická a gramatická, která jsou pro danou skupinu platná. Termíny jazyk a řeč bývají často definovány jako synonyma, obecně se však dá shrnout, že jazyk je soustava (či jazyková kompetence) a řeč je aktuální použití této soustavy.

2.3 Ontogenetický vývoj řeči

Vývoj řeči je komplikovaný proces, který probíhá v krátkém časovém období. Komunikační instinkt má vrozený každý člověk. Řeč je nástrojem komunikace a důkazem vyšší nervové činnosti člověka, vyvíjí se nezávisle na lidské vůli. Vývoj řeči je spontánním procesem, který probíhá při splnění podmínek nutných pro vývoj řeči. Mezi tyto podmínky řadíme zdravý nervový systém, zdravé zpětnovazebné mechanismy, dostatečný sluch, zdravé artikulační a fonační ústrojí a mluvící okolí člověka. (LEJSKA, 2003, str. 156)

Během vývoje se dítě učí imitovat, napodobovat gesta, porozumět slyšenému. Učí se také řeč adekvátně užívat, dokázat na sebe upozornit a upoutat na sebe

pozornost. Období do šesti let věku dítěte je klíčové, nejzásadnější je období, kdy vývoj řeči probíhá nejrychleji, tj. od tří do čtyř let věku dítěte.

Vývoj řeči neprobíhá samostatně, je ovlivněno dalšími faktory, jako jsou sluchová percepce dítěte, zraková percepce, rozvoj myšlení, motoriky a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a jeho schopností socializace. (LEJSKA, 2003, str. 156)

Odborné publikace uvádějí vývojové mezníky ve vývoji dítěte i vývoji řeči, nicméně ke každému dítěti je nutné přistupovat individuálně, brát v potaz jistou časovou rozmanitost a v případě nutnosti si také připustit případný vznik období akcelerace či retardace ve vývoji dítěte. Časová posloupnost jednotlivých fází vývoje dítěte by však měla zůstat zachována, jednotlivá stádia by neměla být přeskočena ani vynechána. (KLENKOVÁ, 2006)

Jak již bylo řečeno, ke spontánnímu vývoji řeči dochází v prvních letech života dítěte. V rámci zkoumání vývoje dítěte a vývoje řeči se napříč roky objevilo několik definic a rozdělení časových os. Časová osa jednotlivých fází může vypadat podle Lejska (LEJKA, 2003, str. 156) například takto:

- 1) Období novorozeneckého křiku od narození po sedmý týden života dítěte
- 2) Období broukání probíhá v sedmém týdnu až do 16. týdnu života dítěte
Období žvatlání probíhá až do devátého měsíce života dítěte
- 3) Období porozumění a napodobování řeči, které probíhá mezi osmým a dvanáctým měsícem života dítěte
- 4) Období prvních slov – zhruba mezi 12. a 18. měsícem věku dítěte
- 5) Období jednoslovných vět nastává kolem 18. měsíce věku dítěte
- 6) Období segmentace, které trvá až do dvou let věku
- 7) Období lexemizace trvá do tří let věku dítěte
- 8) Období gramatizace do čtyř let věku dítěte
- 9) Období intelektualizace do šesti let věku dítěte

U jiných autorů nacházíme jiné rozdělení fází, které si však odpovídají co do obsahu procesu vývoje řeči, nicméně jednotlivé časové osy jsou navázány jiným způsobem. Například Langmeier a Krejčířová (2006) dělí vývoj schopnosti na dvě základní fáze, a to předřečové stádium a vlastní vývoj řeči.

V **předřečovém stádiu** se rozvíjí schopnost rozlišovat a tvořit základní fonémy. Rodiče s dětmi komunikují již od narození, děti si osvojují rytmus a melodii jazyka. Toto stádium ovlivňují faktory jako podnětnost sociálního prostředí, sociální hra či řeč,

kteřá cílí na dítě. Mezi předřečové aktivity dítěte můžeme zařadit křik, žvatláni a broukáni. S křikem se setkáváme již při narození dítěte, jedná se o hlasový reflex. Křikem reagujeme na pocit hladu, na změnu teploty v místnosti. Křik je jednotvárný a krátký. V novorozeneckém období sledujeme také náznaky neverbální komunikace ve vztahu dítě-matka. Křik dítěte je možné rozlišovat dle jeho formulace, zpočátku se však jedná o křik s tvrdým počátkem, který je symbolem hladu, chladu, vlhkosti, osamění či bolesti. V období mezi druhým a třetím měsícem života dítěte již křik dostává kladné citové zabarvení, má měkký počátek a přechází do broukáni. Křik je pro miminko prostředkem pro přivolání dospělých pro uspokojení potřeb. Fonační řízení dítěte se zdokonaluje, zvuk, které dítě vydává, se podobá vokálům *r* a *g*, což znamená, že horní hrdelní trakt se začíná podílet na vzniku hlasových projevů.

Proces broukáni je souhrou výdechu a jemných pohybů mluvidel. Toto období se prolíná s obdobím žvatláni. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) rozlišujeme žvatláni pudové a žvatláni napodobující. Žvatláni pudové nastává dříve, vztahuje se ke hře dítěte s mluvidly. Hovoříme o tzv. prefonémech. Toto žvatláni je výsledkem náhodných pohybů mluvidel jako při krmení, je doplněno hlasem dítěte. Dítě tak objevuje možnosti výšky, melodie a síly hlasu. Žvatláni napodobující nastává zhruba v šestém měsíci věku dítěte. Dítě se snaží vlastními zvuky napodobovat hlásky mateřského jazyka, zapojuje se zraková a sluchová kontrola, přičemž dítě si všímá pohybu mluvidel druhých osob. Jedná se o kritický moment z pohledu vývoje řeči. Jestliže jsou smyslové analyzátory dítěte v pořádku, začne se objevovat tento typ žvatláni a rozvíjí se přípravné stádium řeči. Dítě pak začíná napodobovat okolí, melodii, rytmus i hlásky mateřského jazyka. Objevuje se spojování samohlásek se souhláskami. Pokud se v tomto období nezačne projevovat napodobující žvatláni, může se jednat o sluchovou vadu, v případě neslyšícího dítěte časem vymizí i žvatláni pudové. Dítě již od půl roku věku začíná chápat způsob, jakým probíhá komunikace, chápou střídání komunikanta a komunikéra.

Kolem jednoho roku věku způsob střídání sdělujícího a poslouchajícího již umí běžně používat a zhruba v 18 měsících začínají chápat symbolický význam slov. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 368) Dítě zatím nechápe význam slov, reaguje na spojení zvuku slova, toho, co vidí v reakci na konkrétní situaci, která se opakuje. Dítě reaguje na melodii sdělení, na spojení s gestikulací a mimikou. Postupně začíná spojovat předměty a situace se slovy. Reaguje také na básničky, pokyny a

otázky, na které může odpovědět náhodným zvukem. Ve většině případů dítě nepoužije slova v pravém slova smyslu před prvním rokem věku. (KUTÁLKOVÁ, 2005, str. 98)

Období **vlastního vývoje řeči** se dále podle uvedených autorů rozděluje do šesti základních stádií vývoje řeči: emocionálně-volní, egocentrické, asociačně-reprodukční, rozvoj komunikační řeči, stádium logických pojmů a intelektualizace řeči. Časová osa či vývojové fáze, které jsem zmínila výše, charakterizují nejtypičtější procesy, které se v tomto věkovém období prolínají či na sebe navazují. Zde dochází k osvojování jednotlivých hlásek, které se řídí pravidlem nejmenší fyziologické námahy, první se objevují hlásky p, b, m. Nejtěžší jsou pak hlásky typické pro daný jazyk, v případě češtiny je to hláska ř.

Období vlastního vývoje řeči začíná kolem jednoho roku života dítěte a je spojeno s prvním slovem. Jedná se převážně o citoslovce, jako jsou „ham“ či „pa“. Pro správné pochopení je nutné znát konkrétní situaci, doprovod slova, mimiku či zabarvení hlasu dítěte. Tato slova prošla již fází pochopení a proslovení, dítě ví, co znamenají a umí je vyslovit. Děti jimi mohou vyjadřovat něco, co je zaujalo (haf), své potřeby (ham). Děti prvními slovy vyjadřují své přání, své pocity. Hovoříme tak o emocionálně-volní fázi. Jedno slovo nahrazuje celou větu, její význam je možné odvodit z melodie řeči dítěte či situace. (KUTÁLKOVÁ, 2005, str. 98) Slovní označení později dítě přenáší i na podobné předměty a akce. Slova jsou nesklonná a vznikají opakováním slabik. Aktivní slovní zásoba se skládá z citoslovcí a podstatných jmen, až později ze sloves. Nadále však převládá slovní zásoba pasivní. Především před usnutím převažuje žvatlání dítěte. Dítě komunikuje na preverbálně-nonverbální úrovni, a to za pomoci gest, mimiky a pláče.

Období egocentrické nastává kolem osmnáctého měsíce dítěte, dítě je schopné rozlišovat aktivní slovní zásobu, mluvit v jednoduchých větách, které nejsou gramaticky správně strukturované, komolí slovosled či slova samotná. Děti se začínají ptát jednoduchými otázkami, na které je důležité odpovídat, díky nim se dítě něco dozvídá, rozšiřuje se mu také slovní zásoba. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 368) Dítě také imituje tóniku vět, které slyší. Opakuje slova, která se mu líbí, používá velké množství samohlásek a souhlásek. Řečový projev dítěte je i nadále nesrozumitelný, používá jen zhruba 3 až dvacet slov, srozumitelnost se s blížícím se druhým rokem života zlepšuje.

V batolecím období dochází k rozvoji jazykových schopností za pomoci různých mechanismů, mezi které patří nápodoba. Dítě napodobuje řeč dospělých, od kterých se

mu dostává korektivní zpětné vazby, kdy dospělý zopakuje své sdělení správně. Dospělí se při komunikaci s malým dítětem snaží přizpůsobit verbální projevy možnostem dítěte. Co se týče zvukové stránky řeči, velký podíl na ní má sluchová percepce a koordinace motoriky mluvidel, díky kterým probíhá správná artikulace. Rodiče s dětmi hrají různé hry, díky kterým je zdokonaluje obratnost mluvidel – čertík, špulení rtů aj. Dítě poslouchá různé jednoduché příkazy, ukazuje na předměty dle pokynů, snaží se předměty pojmenovávat. V rámci otázek je schopné odpovídat „ano“ či „ne“, napodobuje zvuky, které vydávají zvířata, poslouchá pohádky, příběhy, označuje se jménem, ukazuje na sebe.

Třetí období, období asociačně-reprodukční nastává kolem druhého roku věku dítěte, dítě opakuje jednoduché asociace, přenáší slyšené jevy na jevy podobné. Slova získávají pojmenovací funkci. Výrazy, které dítě používá, jsou spojeny s konkrétními jevy. Mezi druhým a třetím rokem dítětem nastává výrazný rozvoj komunikační řeči, což se značí jako čtvrté stádium. Dítě se pomocí řeči snaží dosáhnout svých cílů. (KLENKOVÁ, 2006) Řeč dítěte je převážně srozumitelná, rozvíjí se aktivní i pasivní slovní zásoba. Dítě kolem 3 let věku již rozumí zhruba 900 slovům, používá jich asi 500, umí klást otázky a odpovídat na ně, umí používat množné číslo. Převažuje vyprávění v přítomném čase, postupně se učí také používat čas minulý. Na toto stádium navazuje stádium logických pojmů, jevy získávají všeobecné označení, slova mají obsah. Mohou ale také vznikat poruchy v řečovém vývoji, zarážky v řeči či opakování slabik, slov či hlásek.

Posledním stádiem je stádium intelektualizace řeči, které nastává na přelomu třetího a čtvrtého roku a pokračuje až do dospělosti. Z pohledu gramatiky jsou první čtyři roky označovány jako senzitivní fáze pro její osvojování. V případě, že se dítě ve čtyřech letech věku nevyjadřuje gramaticky správně, dá se hovořit o dysgramatismu. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 368) Dochází k osvojování nových slov, prohlubování významu a jeho upřesňování, redukci dysgramatismu v řečovém projevu, rozšiřování slovní zásoby.

Období fixované řeči již odpovídá řeči dospělých. Dochází k trvalému rozšiřování slovní zásoby, zvyšují se komunikační schopnosti jedince.

2.4 Řečový vývoj dítěte v bilingvním či multilingvním prostředí

V současném světě se hranice mezi jednotlivými státy prakticky mažou. Stávají se prostupné jak pro turisty, tak imigranty z různých koutů světa. Soužití partnerů různých národností je tak v dnešní světě aktuálním fenoménem, Výzkumné studie týkající se podobného typu soužití, manželství a později také rodin jsou v podstatě v začátcích, o to víc je důležité vyvrátit jisté mýty, které jsou ve společnosti zakořeněné.

Jedním z aktuálních problémů je také vývoj dětí v bilingvním či dokonce multilingvním prostředí. Tato problematika je docela čerstvá, není tudíž jasné, jaký dopad bude mít tento jev na jednotlivce či společnost v budoucnu. Vývoj řeči dítěte je z logopedického hlediska zajímavý, nesmíme však zapomínat ani na další faktory, které mohou mít na vývoj dítěte v bilingvním prostředí vliv, např. vliv psychologický či vliv sociální. Jednou z představ je názor, že děti, které vyrůstají v bilingvním prostředí, začínají mluvit později, nebo mají narušenou komunikační schopnost.

Bilingvismus, jak bylo uvedeno již v předchozích kapitolách, je schopnost jedince komunikovat plynule dvěma jazyky a plynule mezi nimi přecházet v případě potřeby. Přepínání jazykových kódů není jednoduché, jedinec se musí soustředit na koordinaci obou jazykových systémů. V případě dětí se přepínání kódů může jevit jako jeho zmatenost, jedná se však o gramatickou dovednost bilingvních dětí. Pro bilingvní jedince je používání rozdílných gramatik běžné, i přesto se však mohou objevit jazykové problémy jako je užití obou jazyků v jedné větě či se sdělení může stát gramaticky nesprávné.

Pokud se tedy ale vrátíme k problematice řečového vývoje dětí v bilingvním prostředí, zjistíme, že bilingvní prostředí nemá na rychlost ani vývoj řeči dítěte vliv. Řečový vývoj bilingvních dětí má i přesto svá specifika. Mýtus, že bilingvní děti začínají mluvit později, je předmětem bádání. Autoři, kteří se tomuto bádání věnují, se shodují na tom, že řečový vývoj u monolingvních a bilingvních dětí probíhá totožně. Existují případy, kdy dítě řeklo své první slovo později, než je běžné, u jiných případů se první slovo objevilo již v 11 měsících věku dítěte. Důvody pro pozdější začátek mluvení jsou důslednost rodičů, s jakou učí své děti mluvit, či netrpělivost a úzkost při očekávání mluvení dítěte. Osvojování dvou jazyků nevyžaduje žádné zvláštní duševní procesy nad rámec procesů, které probíhají u dětí monolingvních. Řečový vývoj u bilingvních dětí je ovlivněn typem bilingvismu, dobou a intenzitou osvojování si obou jazyků. U simultánního bilingvismu probíhá vývoj stejně jako u monolingvismu.

Podobnosti mezi monolingvními a bilingvními dětmi jsou častější než jejich odlišnosti. Důkazem mohou být nejjednodušší hlásky /b/, /p/, /m/, /d/, /f/, /n/, je proto pro monolingvní i bilingvní děti nejsnazší začít právě jimi. Hlásky jako /ch/, /ž/ jsou složitější, bilingvní děti je začínají vyslovovat později. Generalizace či pojmenovávání jevů na základě podobností je u obou typů dětí totožná. Tato generalizace se však u obou skupin dětí postupně zpřesňuje a také věty se postupně stávají delší a rozvitější.

Dítě v bilingvní rodině je zpravidla od narození vystaveno oběma jazykům, což je předmětem sporů odborníků. Ti se rozdělili dle svých názorů na dvě základní skupiny: podle první skupiny dítě již od počátku mluvení oba jazyky separuje, podle druhé skupiny dítě prochází jakousi etapou smíšené řeči, oba jazyky kombinují do jednoho systému.

Smíšená promluva dítěte může být odrazem neschopnosti dítěte oba jazykové systémy odlišit, nebo jeho práce s oddělenými jazykovými systémy. Pokud má smíšená věta správný slovosled, gramatická pravidla i výslovnost v každém z používaných jazyků, neznamená to zmatenost, ale o budování dvou vzorců postupným rozlišováním detailů, které jsou stále jemnější. Na tomto jevu se pak promítá schopnost bilingvistů, kteří nezpracovávají jazyk jako dva oddělené systémy, jako je tomu v případě monolingvistů, kteří se druhý jazyk učí později. (HARDING-ESCH, RILEY, 2008, str. 223)

Podle těchto autorů jsou v rámci oddělování jazyků důležité následující body:

- 1) Některé děti jazyky nemíchají (či se to děje velmi vzácně)
- 2) Většina dětí zpočátku jazyky míchá, oddělení je až později
- 3) Smíšená promluva je součástí procesu, bilingvní děti si postupně jazyky utřídí

Obecně je vývoj bilingvních dětí rozdělen do tří fází. V **první fázi**, která nastává do dvou let věku dítěte, dochází k vytvoření jednoho lexikálního systému. Tato slovní zásoba obsahuje slova z obou jazyků, dítě tato slova používá podle zásady, kdy jednomu slovu odpovídá jeden koncept. Dítě tak používá buď jedno, či druhé slovo z dvojice, nebo obě, s tím, že každé z nich má odlišný význam (příkladem může být, že dítě používá slovo židlička pro svou *židli*, pro všechny ostatní používá slovo *chair*). Dítě nemá jazyky jasně odlišeny, má pasivní slovní zásobu v obou jazycích, nepoužívá je aktivně. Mohou se také objevit slova, která jsou směsicí obou jazyků jako *prosím-please*. Tato smíšená slova jsou složená ze slov, která jsou významově v obou jazycích

stejná. Lexikální ekvivalenty ale dítě vytvořeny nemá. (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011)

Ve **druhé fázi** (od dvou let do čtyř let věku) se u dítěte vytvářejí dva odlišné svazky slovní zásoby, které náleží do každého z jazyků, dítě ale zatím nerozlišuje základní gramatická pravidla těchto jazyků. Již rozlišuje významově stejná slova, umí se do jazykových souborů zařadit, pokud si však jsou slova podobná výslovností či významem, dělá chyby. V této fázi dochází také k míchání slov jednoho jazyka do sdělení v jazyce druhém. Může se stát, že v druhém jazyce neexistuje ekvivalent pro to, co chce dítě sdělit, nebo se záměrně slovu vyhýbá (z důvodu jeho výslovnosti) či pojmenovává jeden jev zároveň termíny v obou jazycích. Tím se ukazuje nejistota v lingvistické identitě. Dítě používá pouze jeden gramatický systém, jelikož nemá dostatečnou pružnost v obou jazycích, uplatňuje jeden syntaktický vzorec pro oba jazyky. Dítě je v této fázi už schopné překládat, což dokládá existenci dvou souborů slov pro každý z jazyků.

V **poslední fázi** (od čtvrtého roku dítěte) se slovní zásoba obou jazyků oddělila, došlo také k oddělení jejich gramatických pravidel. Procesy, které se odehrávají, se odrážejí spíše v pragmatické rovině mluvy. Děti si spojují konkrétní jazyk s konkrétními lidmi, utvářejí si jakousi sociální mapu, ve kterém si zaznamenávají, s kým mluví, jakým jazykem. S postupem času tyto tendence slábnou, dítě si uvědomuje užívání obou řečí. Je schopné aktivně přepínat mezi oběma jazyky. (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ a SCHOLL, 2011)

Výše uvedené etapy mohou trvat různou dobu, přechod mezi nimi je pozvolný. Oddělování jazyků je dáno různými faktory, jako jsou na příklad osobnost dítěte, nadání pro jazyky, pro řeč, prostředí a situace, ve které se dítě nachází, postoj rodičů, množství interakcí a jejich kvalita.

Proces oddělování obou jazyků je přesto i nadále sporný a nejasný, jistě se však dá říci, že v dětské řeči postupně ubývá smíšených vět. Mezi faktory, které ovlivňují oddělování jazyků, řadíme rodiče, kontext a množství a kvalitu interakcí v používaných jazycích. Délka jednotlivých frází se různí.

Pokud jsou oba jazyky v rodině užívány vyváženě, nedochází k míchání jazyků či jejich interferenci. Dominance jazyků se může měnit v závislosti na tom, jak se mění jazykový vzorec podnětů dítěte. Může také dojít k tomu, že jeden z jazyků „zapomene“. (HARDING-ESCH, RILEY, 2008, str. 223)

V případě, že osvojování druhého jazyka u dítěte započne později, mezi čtvrtým a pátým rokem věku dítěte, probíhá osvojování odlišně, co se týče gramatických struktur. Přesná hranice však není jasně daná, jedná se individuální případy. U tohoto typu bilingvismu, sukcesivnímu, se řečový vývoj dítěte bude spíše podobat učení se prvnímu cizímu jazyku. Proto se doporučuje neodkládat aplikaci druhého jazyka na pozdější dobu, na příklad na dobu, kdy má již dítě osvojeny základy prvního jazyka.

Avšak kdokoli, kdo má zkušenost s osvojováním druhého jazyka, patrně narazil na zjevný rozdíl mezi dětmi a dospělými: zatímco většina dětí nemá zdánlivě s osvojováním vícera jazyků zároveň nebo postupně problém, dospělým to činí výrazné potíže. V některých případech mají dospělí i potíže naučit se zcela základní prvky druhého jazyka, a to i po několika letech snahy. Badatelé se snažili pro tyto zjevné rozdíly v učení se druhému jazyku z hlediska věku najít nějaké vysvětlení, což vedlo k několika desetiletím intenzivních diskuzí o kognitivních mechanismech osvojování druhého jazyka (GROSJEAN, 2019).

Podle původního vymezení kritického období pro osvojování jazyka podle Lenneberga (1967) se automatické osvojování jazyka v přirozených podmínkách (tj. z pouhého vystavení danému jazyku) odehrává pouze v průběhu kritického období (zhruba do puberty) a poté je osvojování jazyka pomalejší a ve výsledku méně úspěšné. Lenneberg usouvztažnil toto kritické období s omezeními vývoje mozku, přičemž konec tohoto období spojoval s nástupem puberty. V pubertě je podle něj již dokončena lateralizace mozku a jazyková funkce je uložena v levé hemisféře (u více než 90% lidí). Toto vymezení a vysvětlení, proč si děti osvojují jazyk lépe než dospělí, přitahovalo mnoho pozornosti díky své jednoduchosti a blízkosti k intuitivním laickým představám. Myšlenka, že existuje určitý fixní biologický časový plán pro vývoj jazyka, byla navíc v souladu s nativistickým pohledem na jazyk, který prosazoval Noam Chomsky. (GROSJEAN, 2019)

2.5 Jazyk a metajazykové schopnosti

Výzkumy zaměřené na dopady bilingvismu na kognitivní vývoj vycházely z konzervativní představy, že jakýkoliv zjistitelný efekt jazykové zkušenosti by měl být patrný z jazykové kompetence. V průběhu 70. a 80. let 20. století se tak badatelé zaměřovali na rozvoj metajazykového uvědomění monolingvních a bilingvních dětí. Metajazykové uvědomění je explicitní znalost jazykové struktury a schopnost záměrně k ní přistupovat. Jedná se o schopnosti, které jsou klíčové pro vývoj komplexního užívání jazyka a pro naučení se čtení. Metajazyková schopnost rovněž vyžaduje kognitivní schopnosti – jakmile rozlišíme formu a význam, potřebujeme kontrolovanou pozornost, abychom se na ně mohli zaměřovat odděleně. (GROSJEAN, 2019)

Děti si osvojují metajazykové schopnosti v průběhu dětství postupně a tyto schopnosti jsou podporovány rozvojem řady dalších, kognitivních a jazykových schopností. Výzkumy ukazují, že průměrné bilingvní dítě zná statisticky významně méně slov v každém z jazyků než srovnatelné monolingvní dítě, které mluví jedním jazykem. (GROSJEAN, 2019)

Prvním, kdo poukázal na to, že bilingvismus může ovlivňovat metajazykové schopnosti dítěte, byl Lev Vygotskij. Tvrdil, že bilingvní dítě je více navyklé na arbitrárnost spojení mezi formou a významem a dělá mu menší problémy tyto složky odlišovat. Předpokládal tak například, že bilingvní děti budou mít oproti monolingvním pokročilejší schopnost řešení problémů. Od té doby vznikla řada výzkumů, které ukázaly lepší metajazykové uvědomění u bilingvních dětí v různých jazykových doménách, jako jsou syntaktické, lexikální a do určité míry i fonologické uvědomění. (GROSJEAN, 2019)

2.6 Charakteristiky mluvního projevu bilingvního dítěte

Vyjadřování bilingvního dítěte se liší nejen možností alternativního používání dvou jazyků, ale můžeme v něm pozorovat i následující jevy: interferenci, vypůjčování, mísení a přepínání kódů. Jelikož se jedná o naprosto výjimečné projevy, které jsou charakteristické právě pro řeč bilingvních jedinců, mohou pro monolingvistu znít rušivě. Je však důležité si uvědomit, že se jedná (ve většině případech) pouze o dočasné nedokonalosti v projevu, které později spontánně vymizí.

2.6.1 Interference

Je charakterizována jako: „*Odchyly od norem kteréhokoliv z jazyků vyskytující se v řeči dvojjazyčných osob následkem jejich znalosti dvou, respektive vícero jazyků, tedy odchyly vyplývající z jazykového kontaktu. Zahrnuje úpravy konfigurací vyplývajících ze začleňování cizích prvků do vyšších strukturovaných domén jazyka, do značné části morfologie a syntaxe i do vícerych oblastí slovníku.*“ (WEINREICH, 2004, str. 17). Jde tedy o přenos elementů z jednoho jazyka do druhého. Například Lehiste (2004) uvádí, že interferenci může způsobovat také stresová situace, z čehož vyplývá, že tento projev se týká i dokonalých bilingvních mluvčích. Příkladem překryvu dle Grosjeana (2019) může být pozice adjektiva v angličtině a francouzštině. Zatímco v angličtině jsou výhradně v antepozici (před substantivem), ve francouzštině (stejně jako ve španělštině) je možné je umístit jak v antepozici, tak v postpozici (před nebo po substantivu). Tento překryv jediné anglické možnosti s jednou z možností ve francouzštině naplňuje podmínky pro transfer.

postpozice: *v angličtině nelze x une journée joyeuse*

antepozice: *a happy birthday x un joyeux anniversaire*

Na základě tohoto překryvu můžeme předpokládat, že angličtina bude ovlivňovat francouzštinu. A bilingvní děti osvojující si francouzštinu a angličtinu vskutku vykazují ve francouzštině znaky působení anglické varianty, tedy umístění adjektiva v antepozici.

2.6.2 Vypůjčování

Jedná se o vypůjčování si položek (převážně slov) z druhého jazykového kódu. U bilingvistů je přirozeným jevem, že si vypůjčená slova přizpůsobí, ať už foneticky či morfologicky. Důvodem nemusí být primárně neznalost, zejména pak u dětí může být hlavním činitelem únava nebo lenost. Avšak nemusí se jednat vždy jen o negativní vliv, mluvčí může využít interferenci v momentě, kdy ji uzná jako vhodnější variantu pro svůj projev. Hoffmann (1991, str. 103) o vypůjčování píše: *„Výskyt vypůjčování si slov v řeči bilingvistů, směřované k dalšímu bilingvnímu jedinci, obvykle nevedou k žádnému nedorozumění – právě naopak, mohou tímto způsobem do konverzace přenést zájem, humor, intimnost a přinést potěšení z konverzace oběma partnerům na úrovni jejich sdílené lingvistické znalosti.“* Haugen (2004) pak popisuje vypůjčování jako střídání, nikoliv mísení jazyků, přičemž se jedná o proces zahrnující reprodukování a dodává, že každý mluvčí preferuje použití již naučených jazykových vzorců, chce-li úspěšně zvládnout novou komunikační situaci. Pokud jedinec využívá nové jazykové vzorce mimo kontext jazyka, než ve kterém si je osvojil, pak hovoříme o vypůjčování.

2.6.3 Mísení jazyků

Není jednoduché rozlišit mezi mísením a vypůjčováním slov z druhého jazyka. *„Rozdíly nacházíme především ve frekvenci a v konotaci, přičemž mísení má spíše charakter zvyku. Rozdílně je také vnímáno mísení jazyků u dospělých a u dětí. Zatímco u dospělých je mísení dokladem dvou jazykových systémů, které jsou od sebe odděleny, a jedinec vědomě používá prvky z druhého jazyka, u dětí je vnímáno jako doposud nedokonalé oddělení dvou jazykových systémů a většinou bývá hodnoceno negativně.“* (KADENÍKOVÁ, NEUBAUER, 2017)

Toto negativní hodnocení můžeme zaznamenat i u dospělých mluvčích, avšak u dětí je tento projev výraznější, jelikož si ho obvykle rodiče vykládají jako důsledek špatně zvolené strategie bilingvní výchovy a okamžitě ji mění. Nicméně podle výsledků mnoha výzkumů je mísení jazyků přirozenou fází ve vývoji řeči i některých bilingvních dětí. Ty obvykle nejsou schopny chápat, proč ke změně strategie výchovy došlo a zároveň se tím jeden z rodičů připravuje o možnost komunikace k dítěti ve svém mateřském jazyce. (HORŇÁKOVÁ, 2007)

Ačkoli není jasné, zda děti procházejí fází, kde ještě nejsou jazykové kódy oddělené, téměř všechny děti procházejí fází míchání jazyků. Podle Horňákové se s jazykovým mixováním setkáváme především z následujících důvodů:

- *pokud byla položka (ne pouze „slovo“, protože se nemusí jednat pouze o slovo, ale třeba gramatiku atd.) naučena v jednom jazyce, ale ve druhém ještě ne;*
- *pokud je položka dočasně nedostupná a dítě si raději vybírá ekvivalent z druhého jazyka;*
- *pokud je položka komplexnější nebo méně charakteristická v jednom jazyce, může ji použít ve druhém jazyce;*
- *pokud je dítě vystavováno mísení jazyků, bude také odpovídat dvěma jazyky dohromady.*

Mísení jazyků má tendenci postupného snižování s ohledem na věk, čím je bilingvní mluvčí starší, tím separace jazyků vzrůstá. Bylo prokázáno, že děti, u kterých se rodiče rozhodli pro Grammontovo pravidlo, vykazují pokles míchání jazyků mnohem dříve než děti, u kterých se rodiče rozhodli pro metodu jazyk rodiny-jazyk společnosti. (HOFFMANN, 1991)

2.6.4 Přepínání kódů (code-switching)

„Dobře organizovaný proces, který se používá jako komunikační strategie na oznámení jazykové a společenské informace.“ (GROSJEAN, 2004, str. 39) Děti velmi rády a často využívají přepínání kódů, pokud je pro ně tento způsob využitelný pro snadnější a pohodlnější formu vyjádření. Podle Meisela (2004) si děti tento proces uvědomují, protože dokáží kontrolovat volbu a množství přepnutých kódů, což je důkazem vysoké pragmatické kompetence bilingvních mluvčích. Přepínání kódů také můžeme chápat jako zpochybnění náhledu na bilingvního mluvčího jako na dva monolingvisty v jedné osobě. Zároveň ho můžeme využít jako důkaz pro dobrou znalost obou jazyků. (WEI, 2004)

Čas, který je potřeba k tomu, aby určitý mluvčí přepnul z jednoho jazyka do druhého, je jedním z nejdéle zkoumaných témat v oblasti bilingvní řeči. Kolers (1966) již před půlstoletím nechal bilingvní mluvčí číst úryvky, které obsahovaly směs angličtiny a francouzštiny, a došel k tomu, že každé přepnutí jim trvalo mezi 0,3 a 0,5 sekundy.

3 Jazykové roviny

Jazykový systém lze analyzovat na několika úrovních, na takzvaných jazykových rovinách. Obecně jsou rozeznávány čtyři jazykové úrovně: foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická.

3.1 Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina je úroveň jazyka, která se zabývá zvukovou stránkou jazyka. Jejími hlavními disciplínami jsou fonetika a fonologie.

„Fonetika je interdisciplinární vědní disciplína, která se zabývá mnohostranným popisem zvukové stavby jazyka a obecnými zákonitostmi jejího fungování v řeči. Vzhledem k lingvistice má fonetika postavení pomezí, neboť má vlastní okruh zkoumání a lingvistika využívá až jejich výsledků.“ (KRČMOVÁ, 2017)

Můžeme ji rozdělit na jednotlivé oblasti zkoumání podle svého zaměření: první oblastí je fonetika fyziologická (artikulační, organogenetická), která se zabývá produkcí řeči, také jejím vývojem atd.; druhou oblastí je fonetika akustická, jež zkoumá akustickou podobu zvuku řeči, vztahy jejích složek ve stavbě zvukových jednotek, podíl těchto složek na jazykové komunikaci atd.; percepční zvukové řeči (dříve někdy auditivní fonetika) rozumíme percepční závažnost zvukových složek řeči pro řečovou komunikaci a v mezích možností i podmínky a postupy vnímání mluvené řeči; klinická, někdy také experimentální, fonetika je směr výzkumu orientovaný k problematice poruch řeči. Oblast, která se zabývá vývojem dětské řeči a jejích poruch, se nazývá pedofonetika. Zcela novou orientaci představují řečové technologie (speech processing), což je směr založený na technickém modelování řeči s cílem získat teoretické poznatky i podklad pro praktické aplikace. (KRČMOVÁ, 2017)

„Fonologie je naproti tomu lingvistická disciplína, která se soustřeďuje na popis funkčního využití zvukových jednotek a vlastností ve struktuře jazyka. Sleduje zejména účast zvukových kvalit při rozlišování jazykových významů, s cílem vytvořit systém relevantních jednotek a vztahů. Základem je popis zvukových kontrastů.“ (KRČMOVÁ, 2017)

Projevy na této úrovni jazyka můžeme pozorovat hned po narození, avšak nejdůležitějším obdobím je, když se u dítěte začne vyvíjet výslovnost jednotlivých hlásek jeho mateřského jazyka. Samozřejmostí je, že se dítě nejdříve učí hlásky artikulačně nejsnazší (např. máma, táta, bába, papá) – jde tedy většinou o hlásky retně,

které se dítě učí nápodobou. Krahulcová (2013) sestavila orientační přehled vývoje výslovnosti hlásek dle věku dítěte:

Věk	Vývoj výslovnosti
Do 1 roku	m, b, p, a, e, i, o, u, d, t, n, j
Do 2 let	k, g, h, ch, v, f, au, ou
Do 3 let	dítě zvládá d, t, n, l, bě, pě, mě, vě
Do 4 let	ukončuje se vývoj ď, ť, ň, začíná vývoj č, š, ž, c, s, z, r, ř
Do 6 let	dítě zvládá kombinaci č, š, ž a c, s, z

Tento přehled slouží především jako informativní předloha, každé dítě a jeho řeč se vyvíjejí individuálně. Do pěti let se dá považovat chybná výslovnost za fyziologickou, tedy patřící k věku a vývoji řeči, od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou (tedy širší normu) - v této době už je však nutné věnovat dítěti odbornou péči zaměřenou na navození správné výslovnosti. Po sedmém roce, když už by měl být vývoj ukončen, je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně a pomoc logopeda je tedy nezbytná. Ovšem tato terapie je již více náročná, než v předchozím období, a ne vždy končí úspěšně.

3.2 Lexikálně-sémantická rovina

Do lexikálně-sémantické roviny spadá slovní zásoba, a to jak pasivní, tak aktivní, definice pojmů a úroveň zobecňování. Základní jednotkou lexikálního systému je lexém, jenž označuje souhrn všech tvarů jednoho slova. (BYTEŠNÍKOVÁ, 2007)

Aktivní slovní zásoba zahrnuje slova, která jsou používána v běžné komunikaci, zatímco pasivní slovní zásoba obsahuje slova, kterým běžný uživatel rozumí, ale nepoužívá je. Odhaduje se, že aktivní slovní zásoba je tvořena zhruba 5000 – 10000 slovy, přičemž na její rozsah má vliv mnoho činitelů - například věk, mentální schopnosti, vzdělání či sociální zařazení. Pasivní slovní zásoba bývá šestinásobkem slovní zásoby aktivní. (HLADKÁ, 2017)

Sémantika je naukou o významech. Nehovoříme zde pouze o významu slov jako takovém, sémantika se zabývá také významem výrazů z různých struktur jazyka například morfémy, slovními spojeními, větami nebo také vyššími textovými jednotkami.

Pro jazyk je typické, že slovo může mít více významů. Slova, která mají jen jeden význam, se nazývají jednovýznamová. V češtině jsou slova jednovýznamová například *míč* nebo *papír*.

Homonymie a polysémie jsou dva velice spjaté pojmy, které mohou dělat problémy i rodilým mluvčím. Homonymie je stejné znění slov, jejichž význam nemá ani z historického hlediska žádnou souvislost, příkladem může být slovo *znak*, který si můžeme vysvětlit jako charakteristický rys, též jako způsob plavání.

Oproti tomu polysémie je označení pro slova, která stejně znějí, a jejich význam má určitou genetickou souvislost. Typickým příkladem pro český jazyk je slovo *oko*, které má hned několik významů – může se jednat o zrakový orgán, otvor na punčoše, skvrnu na mastné polévce nebo pytláckou past. Všechny tyto významy mají stejnou genetickou souvislost a tou je v tomto případě kulatý útvar.

3.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina se zabývá gramatikou jazyka, která se skládá ze dvou základních oblastí: morfologie a syntaxe.

„Morfologii se rozumí lingvistická disciplína tvořící součást klasické gramatiky, která studuje všechny typy morfémů z hlediska jejich kombinatoriky, formy a funkce. Pod pojem morfologie se tradičně řadí také nauka o slovních druzích a jejich gramatických kategoriích.“ (OSOLSOBĚ, 2017)

V lingvistice je syntax definována jako lingvistická disciplína, která se zabývá tím, jak se slova a morfémy pojí do větších celku, jako jsou fráze nebo věty. Zaměřuje se převážně na slovosled, shodu, a také vztah mezi formou a významem. Existuje mnoho přístupů k syntaxi, které se liší svými předpoklady a cíli

Dítě je obvykle schopno po dovršení čtvrtého roku užívat všechny slovní druhy a začíná mluvit běžně ve větách či souvětích. Do čtyř let je tudíž považováno chybování v tvarosloví taktéž za fyziologické. Pokud by ale tyto nedostatky přetrvávaly nebo byly zastoupeny ve větším rozsahu, mohou signalizovat pomalý vývoj řeči, případně poruchu v celkovém mentálním vývoji.

3.4 Pragmatická rovina

V pragmatické rovině jde o užití řeči v praxi a v sociálním kontextu. U lidí se jedná například o schopnost oznámení informací, vyjádření pocitů, prožitků, zahrnuje tzv. „*regulační funkci řeči (tj. pomocí řeči dítě dosahuje cíle, usměřňuje sociální interakce) a tvoření dialogu (střídání role naslouchajícího a mluvícího, udržování tématu hovoru).*“ (GOŠOVÁ, 2011) Do této roviny také patří prvky neverbální komunikace, zejména pak gesta nebo mimika.

Dítě by ještě před nástupem do školy mělo být schopné rozumět řeči ve svém mateřském jazyce, chápat sdělení a výklad (například instrukce k hraní her) a pochopit děj kratších příběhů jako jsou například pohádky. Vzhledem k věku už by mělo mít přiměřenou slovní zásobu jak aktivní tak pasivní, používat ve svých promluvách správně formulovaná souvětí bez chyb v tvarosloví. Dalším kritériem dovednosti v této rovině je vyjádření svých vlastních myšlenek, pocitů a prožitků, umění popsat události a děje, případně převyprávět příběh a vést smysluplný dialog (se kterým se pojí pravidla konverzace jako poslech a až následná odpověď). Neméně důležitá je také správná artikulace. Dítě, které má omezený nebo nedokonalý vývoj řeči, je více ohroženo potížemi při osvojování čtení a psaní. (BEDNÁŘOVÁ, 2008,2010)

Výzkumná část

4 Analýza situace v rodinách žijících v České republice

4.1 Cíl výzkumu, metodologie

Jak již bylo řečeno v předešlých kapitolách, celý svět se stává více globalizovaným. I v České republice se již mnoho let promíchávají kultury a zejména hlavní město Praha se v posledních letech proměnilo v centrum různých kultur. Vlivů může být hned několik, od politických, přes ekonomické až k těm historickým. Při procházce našim hlavním městem už dávno neslyšíme jen český jazyk, ba naopak se zde čeština stahuje do ústraní. Rozmanitost národností je i ve školách stále častějším a častějším jevem. Celkově trend globalizace zapříčiňuje změnu chování vůči bilingvistu nebo multilingvistu – dříve naprosto ojedinělý jev už je nyní ve společnosti samozřejmostí.

Cílem empirické části této diplomové práce je zmapovat situaci v konkrétních rodinách žijících v České republice, v nichž je španělština jazykem alespoň jednoho z rodičů. Dílčím cílem je zkoumat řečový vývoj jednotlivců na základě zmíněných jazykových rovinách, tedy na foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. Rovněž zde bude věnována kapitola aktivitám podporujícím rozvoj řeči, které by mohly pomoci multilingvním dětem v následném vývoji.

K realizaci výzkumu bylo využito metod kvalitativního šetření. Byly vytvořeny otázky pro strukturované dotazování, rozhovory a pozorování. Někteří účastníci byli tázáni a pozorováni přímo, jiní, z důvodu aktuální pandemické situace, byli vyslýcháni svými rodiči, kteří dostali předem dané instrukce, jak průzkum provést.

V první fázi šetření byli dotazováni rodiče z důvodu utváření celkové anamnézy. Pro výzkum byly nejrelevantnější odpovědi na otázky typu – jak dlouho spolu partneři žijí, jakým jazykem spolu komunikují, zda předem přemýšleli, jakým jazykem budou dítě vychovávat, zda se informovali (například v literatuře nebo u odborníka), jak s bilingvním dítětem pracovat, zda prenatální období a celý porod proběhly bez komplikací, jak se u dítěte vyvíjí řeč, jaké metody rodiče používají k tomuto vývoji ad. Celý seznam otázek pro rodiče dětí je součástí sekce Přílohy jako Příloha č. 1.

V části druhé byl sestaven dotazník přímo pro účastníky výzkumu. Děti byly dotazovány jednoduchými otázkami zejména na svou osobu a své nejbližší okolí.

Nejdříve v jazyce českém, po několika denní pauze také v jazyce španělském, otázky byly na stejné bázi v obou jazycích.

Zde uvádím jen některé otázky jako vzor, kompletní seznam je uveden v sekci Přílohy jako Příloha č. 2.

Jak se jmenuješ?

Jak ti doma říkají?

Co nejraději děláš?

S čím si rád hraješ? Můžeš mi svou hračku ukázat a popsát?

Zopakuj tato slova: pes, auto, chléb, hrana, běžec, cvičky, rybník, princezna, rajče,...

Jak již bylo zmíněno, některých účastníků jsem se dotazovala osobně, u jiných tuto roli zastali jejich rodiče. V takovém případě dostali přesné instrukce a také doporučení, aby se snažili dál dítě motivovat k odpovědím, za účelem být co nejobsáhlejší (například když by měly popsát oblíbenou hračku, zeptat se na barvu, od koho ji dostaly apod.). Šetření bylo prováděno v rámci několika sezení s dětmi a jejich rodiči vždy v jejich domácím prostředí, tedy v prostředí, které velmi dobře znají z důvodu uvolněnější atmosféry pro všechny dotazované. Věk dítěte je v rozmezí 3-9 let a jeden z rodičů je vždy rodilý mluvčí španělštiny (pochází buď přímo ze Španělska, nebo jižní Ameriky). Z důvodu zachování anonymity všech zúčastněných se v práci nevyskytují jména ani osobní údaje, které přímo nesouvisí s výzkumem. Jména jsou nahrazena písmeny A, B, C a D.

V rovině **foneticko-fonologické** jsem se zaměřila především na správnou výslovnost hlásek. Dítě bylo požádáno, aby zopakovalo několik slov, které obsahovaly jak měkké tak tvrdé souhlásky, sykavky, souhláskové shluky, abychom mohli ověřit, jak na tom dané dítě s artikulací je. Samozřejmostí bylo také hodnocení celkového projevu, jeho plynulost a intonace. Neméně důležitou částí byla i sluchová diferenciacie, tedy jestli je dítě schopno od sebe odlišit jednotlivé hlásky ve slovech – například *koule* x *boule*, *pád* x *páv* apod.

Aktivita zaměřená na rovinu **lexikálně-sémantickou** se vztahovaly na aktivní i pasivní slovní zásobu v českém i španělském jazyce. Celkové porozumění, tvoření hyponym/hyperonym, antonym, pojmenování slov na obrázku nebo určování slov dle definice například *Máme to na obličejí a koukáme tím* nebo také opačným směrem *Vysvětlí, co je auto/kniha*. Rovněž bylo dítě tázáno, jestli je schopno interpretovat alespoň krátký úsek básničky nebo písničky, kterou zná.

Z hlediska **morfoloicko-syntaktické** roviny bylo sledováno zejména správné skloňování slov, rozlišování mezi jednotným a množným číslem, schopnost používat minulý, přítomný i budoucí čas nebo rozpoznat, zda je věta utvořena správným způsobem (např. *Tatínek šel za práce.*)

Co se týká **pragmatické** roviny, na tu žádné specifické otázky mířeny nebyly, avšak dítě bylo pozorováno v reálných situacích při interakci s rodiči nebo sourozenci. Kupříkladu jestli si dítě pomocí jazyka dokáže obstarat své potřeby jako je žízeň nebo hlad, zvládne vést dialog s druhým, umí vyjádřit své myšlenky a pocity, zná jména příslušníků své rodiny a dokáže alespoň přibližně popsat místo, kde bydlí.

Data byla sbírána prostřednictvím zapisování poznámek přímo na sezeních a audionahrávek na diktafon, které posloužily k pozdějšímu opětovnému přehrávání a cílené analýze projevů (účastníky, které nebylo možné vyslechnout přímo, nahráli jejich rodiče a audiozáznam zaslali elektronicky). Vše proběhlo po předchozím souhlasu rodičů s tímto získáváním dat. Tato získaná data jsou popsána u jednotlivých případů, rozdělena do uvedených jazykových rovin, kde jsou analyzována. Součástí je také zmiňovaná vstupní anamnéza.

Na základě poznatků z teoretické části bylo pro výzkum stanoveno několik hypotéz. První z nich se týká úrovně osvojovaných jazyků. Podle Bakera a Jonese má jen velmi málo bilingvních jedinců zcela stejnou znalost obou jazyků. Předpokladem tedy je, že jeden z jazyků bude u dítěte dominantnější. Další domněnkou je, že bilingvní dítě nemá stejnou kompetenci jako dítě monolingvní. Jelikož si jedinec osvojuje více jazyků naráz, jeho znalosti nesahají zpočátku tak do hloubky jako u monolingvisty, což se ale samozřejmě s věkem lepší. Třetí hypotézou je, že u dítěte je dominantnějším jazykem ten, se kterým komunikuje rodič, jež je s dítětem přes den častěji (například během mateřské dovolené), nebo se kterým komunikuje společnost, ve které se dítě pohybuje (školka, škola). Posledním předpokladem pro šetření je, že k mísení jazyků dochází dle věku. U mladších jedinců se bude vyskytovat častěji, u starších už naopak bude zřetelná separace každého z nich.

4.2 Dítě A: dívka, 6 let

Rodina dívky A se skládá ze čtyř členů. Matka pochází z České republiky a otec ze Španělska. Společně vychovávají dvě děti, šestiletou dceru a osmnáctiměsíčního syna. Matce dětí je 38 let, má vysokoškolské vzdělání a před nástupem na mateřskou dovolenou pracovala jako učitelka českého a španělského jazyka na střední škole. Jejím mateřským jazykem je čeština, mluví plynule španělsky a anglicky, v minulosti studovala ještě tři roky jazyk francouzský. Otec, 46 let, pochází ze Španělska, konkrétně z oblasti Valencie. Má rovněž vysokoškolské vzdělání a je součástí výzkumného týmu. Rodným jazykem je španělština, ovládá angličtinu, ale čeština mu stále po 7 letech, co žije v České republice, dělá problémy. Zvládá jen základní obraty, a ani v budoucnu nemá v plánu se v češtině zdokonalovat. Žijí společně v Praze, kde se člověk v dnešní době s anglickým jazykem domluví.

Partneři spolu mluví španělsky a pro výchovu svých dětí zvolili Grammontovo pravidlo, tedy strategii jeden rodič – jeden jazyk. Před narozením dcery se společně na bilingvní výchově domluvili a matka si dopředu nastudovala základní informace. Velkou výhodou jim také je velký počet známých, kteří rovněž vychovávají své děti ve více jazycích. Rodiče si jsou vědomi toho, že u dívky převládá čeština zejména kvůli tomu, že tráví nejvíce času se svou matkou, která je doma na mateřské a s ostatními dětmi si ve školce povídá také česky. Kvůli otcovu pracovnímu vytížení není španělština u dívky natolik zastoupena, jak by si oba rodiče přáli. Před spaním jí obvykle čte pohádky ve španělštině a tráví společně čas o víkendu. Dívka je tedy schopna rozumět převážně jen základní slovní zásobě. Rodina navštěvuje příbuzné ve Španělsku jen jednou ročně a po zbytek roku s nimi v kontaktu příliš nebývají.

Anamnéza: Celé těhotenství neprovázely žádné komplikace, porod proběhl ve 40. týdnu těhotenství, avšak nakonec císařským řezem. Dívka nemá žádné zdravotní problémy, nepodstoupila žádné zákroky a není v péči žádného odborníka. Pro psaní i držení věcí používá zásadně levou ruku. Ačkoli dívenka stále neumí vyslovit „r“, rodiče zatím o návštěvě logopedie neuvažují, ačkoli jim to bylo před brzkým nástupem do školy doporučeno. Rodiče dívce čtou, dovolují jí také videa a písničky na tabletu (většinou v češtině) a s matkou několikrát v týdnu dělají přípravy pro předškoláky, jelikož má dívka od září do školy nastoupit.

Foneticko-fonologická rovina

Řeč dívky A téměř odpovídala jejímu věku. Kromě zmiňovaného problému s vyslovováním písmene „r“ byla schopna artikulace všech hlásek. Projev byl plynulý a srozumitelný, s občasnými náznaky asimilace hlásek. Bylo velmi překvapující, že dívka s přehledem vysloví slova jako *kořen* nebo *nahoře*, která obsahují hlásku „ř“. Byla jim doporučena návštěva logopedie za účelem doplnění tohoto nedostatku. Sluchová diferenciací byla velmi úspěšná, dívka poznala všechna slova a rozdíl mezi nimi.

Chybná výslovnost apikoalveolární vibranty převládala i ve španělštině. Dívka vyslovuje slova pomocí hlásky „l“ tedy místo slova *rosa* vyslovuje [losa], namísto *perro* vysloví [pelo]. Projev ve španělštině není plynulý, dívka odpovídala spíše jednoslovně nebo nejjednoduššími frázemi. Sluchové diferenciací byla schopna i ve španělštině, avšak nevěděla rozdíly ve významech.

Lexikálně-sémantická rovina

Protože je dívka velmi komunikativní, má na svůj věk celkem rozšířenou slovní zásobu. Věci na obrázcích zvládla jak pasivně ukázat, tak aktivně pojmenovat. V celistvém projevu si občas nemohla slovíčko rychle vybavit, nahradila ho tedy ukazovacím zájmenem „to“ například: „*Byly jsme s mamkou venku a potkaly jsme to... tetu Lucku a šly to... na kolotoč.*“ Hádání slov podle definic bylo také bez problému a dívku moc bavilo. Nejtěžší pro ni byla antonyma, zvládla pouze dvojice *černá x bílá* a *malý x velký*. Zbylá slova nebyla schopna určit. Občas se stávalo, když se dívka plně nesoustředila a chtěla něco rychle sdělit, že větu začala typickými španělskými slovíčky „*mira*“ nebo „*oye*“, což by se samozřejmě u monolingvního dítěte nestávalo. Bez problémů dokázala vysvětlit, k čemu se používají slova jako *šála, telefon, auto*.

Slovní zásoba ve španělštině nebyla nikterak rozsáhlá. Dívka zvládla říci pár slov o sobě a rodičích, popsala některé ze svých hraček. Naopak ale nebyla schopna odpovědět na otázky jako například: „*¿Con qué te lavas los dientes?*“ Dívka odpověděla „*kaltáček*“. Bylo tedy zjevné, že slovíčko „*kartáček*“ ve španělštině neumí (alespoň aktivně) použít, ale otázce rozuměla. Jak už bylo uvedeno v rovině foneticko-fonologické, dívka A často užívala slovíčka hovorové španělštiny jako *mira* nebo *oye*, mne oslovila několikrát *tía* nebo opakovaně říkala frázi „*No digas bobadas*“. Všechny tyto hovorové výrazy má nejspíše odposlouchané od svého otce, jelikož jiným způsobem do kontaktu se španělštinou nepřichází – rodiče jí nepouští písničky ani videa ve španělštině.

Morfologicko-syntaktická rovina

Dívka perfektně rozeznávala slova v jednotném a množném čísle. Dělal občasné chyby, když měla spojit číslovku a podstatné jméno například „*dvě noha*“, „*chodím do školky pět dny týdně*“. Další nepřesnosti byly slyšitelné v užívání předložek ve spojení s podstatným jménem jako „*se Luckou*“, „*v stromě*“ apod. Používala především kratší věty, málokdy celá souvětí. Slovosled rovněž nebyl vždy správný – „*chodí dávat to sem mamka*“. Používala minulý, přítomný, budoucí čas i podmiňovací způsob správně a dokázala také opravit chyby ve větách (nevěděla konkrétní jev, ale větu označila jako „divnou“).

Ve španělštině používala většinou jednoslovné odpovědi nebo krátké věty. Souvislé promluvy schopna nebyla. Avšak téměř vše, co řekla, bylo gramaticky správně, podstatná jména používala včetně členů. Převládal přítomný čas a gerundium, jiné časy nepoužila, přestože minimálně čas minulý pasivně určitě zná, a to z pohádek. Zřídka se stalo, že sloveso nevyčasovala a použila ho ve větě ve formě infinitivu – „*Mi hermo (hermano) querer beber.*“ nebo „*Darme esto.*“ Když jsem ji upozornila na chybnou větu tím, že jí nerozumím, dokázala se sama opravit. Slovosled vět byl vždy správný, s tím dívka problém neměla.

Pragmatická rovina

Dívka chápala velmi dobře roli partnera v komunikaci. Když druhá osoba mluvila, dívka naslouchala a až poté začala sama mluvit, vedla správně rozhovor. Dokázala vyjádřit své potřeby a od počátku se se mnou nebála mluvit. Vykání nepoužívala, říkala často zájmeno *ty* – „*ty pojd' si hrát*“. Často komunikaci doplňovala také gesty a výraznou mimikou v obličeji. Zнала základní informace o sobě a své rodině, jen nebyla schopna vysvětlit, kde bydlí – „*bydlíme u té banky*“, ale nevzpomněla si ani na město, kde bydlí, ani na název ulice.

Španělsky se dokázala vyjádřit jen o věcech, se kterými přichází do styku každý den, o sobě a svých blízkých, také zvládla upozornit na své základní potřeby. Jinak je bohužel její vyjádření slabší, v šesti letech by na tom mohla být lépe alespoň z hlediska slovní zásoby. Rodiče o této situaci vědí, otec má však mnoho pracovních povinností a více času dívce věnovat nemůže. V úvahu připadá propojit A s ostatními dětmi hovořícími španělsky, aby tak svůj bilingvismus nadále rozvíjela.

4.3 Dítě B: dívka, 3,6 roku

Rodina dívky B se skládá pouze ze tří členů. Matka pochází z České republiky a otec ze Španělska. Společně vychovávají pouze tři a půl letou dceru, do České republiky přišli společně, když jí bylo šest měsíců. Matce je 29 let, má dokončené středoškolské vzdělání s maturitou v oboru cestovní ruch. Se svým nynějším přítelem se poznali na Kanárských ostrovech, kde pracovala jako průvodkyně pro českou cestovní kancelář. Zhruba od podzimu, by se po třech letech na mateřské dovolené, ráda vrátila zpět do práce. Kromě mateřské češtiny ovládá také španělštinu a angličtinu na velmi vysoké úrovni. Otec, 31 let, má rovněž středoškolské vzdělání a žije se jako kuchař. Jeho mateřským jazykem je španělština a češtinu ovládá velmi dobře, jen se silným přízvukem. Jejich trvalým bydlištěm je Praha, kde plánují zůstat a vychovávat svou dceru.

Partneři spolu komunikovali od začátku ve španělštině. Po rozhodnutí přestěhovat se společně do České republiky se otec začal od partnerky učit česky a poměrně po krátké době byl již schopen porozumění na velmi dobré úrovni a zvládal základní komunikaci. Zejména v práci, kde jeho kolegové mluví česky, se mu jazyk zdokonalil a kromě odborných termínů nebo psaní v češtině, zvládá situace s přehledem. Před narozením dcery se oba partneři shodli na bilingvní výchově, konkrétně na Grammontově pravidle. Poté, co ale partneři začali i doma postupně více a více používat češtinu, dívka jí byla v kolektivu dětí také obklopována a začala ji upřednostňovat, rozhodli se změnit strategii na jazyk rodiny - jazyk společnosti (dívce byly necelé tři roky). Nyní jejich veškerá komunikace doma probíhá v češtině a dívka začne od podzimu navštěvovat českou školku. Jejím jediným kontaktem se španělštinou je návštěva rodiny ve Španělsku, cca pětkrát ročně. Dívka jí není vystavována ani prostřednictvím videí nebo písniček, rodiče jazyk vytěsnili.

Anamnéza: Těhotenství bylo pro matku rizikové, zhruba od 5. měsíce musela přerušit pracovní činnost a zůstat převážně doma. Porod také provázely komplikace a dívka se narodila předčasně o 2 týdny dříve. Žádné poporodní komplikace nenastaly. Dívka je zdravá, dosud neprodělala žádné zákroky a s ničím se neléčí. Její vývoj probíhá v rámci normy, mluvit začala kolem prvního roku.

Foneticko-fonologická rovina

Vývoj mnoha hlásek v tomto věku ještě není u konce, takže kvalita artikulace není v tomto případě stěžejní. Dívka umí vyslovit všechny samohlásky *a, e, i, o, u* a také dvojhlásky. Potíže má s vyslovením souhlásky „*l*“, které zatím není schopna. Podle Krahulcové (2013) a jejímu orientačnímu přehledu vývoje výslovnosti hlásek dle věku, by dítě do tří let mělo být schopno tuto hlásku vyslovit. Pokud tomu tak není, není zatím důvod k panice, pokud by ale špatná výslovnost přetrvávala i po čtvrtém roce, vyšetření od logopeda by bylo určitě namístě, zejména z důvodu, že hláska *l* předchází ve vývoji řeči vibrantám, tedy „*r*“ a „*ř*“ a dívce by se tak v budoucnu nepodařilo vyslovit ani tyto hlásky. Patrná byla také záměna hlásky „*k*“ a „*t*“. Dívka často říkala například „*tolo*“ místo *kolo* nebo „*tačena*“ místo *kačenka*. Odlišit od sebe slova jako *koule* x *boule* pro ní bylo složité, nezaznamenala v nich žádný rozdíl.

Lexikálně-sémantická rovina

Pasivní slovní zásoba převládá u dívky nad aktivní. Bez potíží pozná předměty ze svého okolí. Dokázala pojmenovat zvířata, barvy, základní druhy jídla, ovoce a zeleniny, hračky nebo nábytek ve svém pokoji. Některá slovesa nahrazovala citoslovci například na otázku *Jak dělá pejsek?* neodpověděla, že štěká, ale pouze „*Haf haf*“. Věci na obrázcích jako *postel, auto, pes* nebo *princezna*, byla schopna poznat. Zнала také pasivně význam slov, například na otázku *Čím si čistíme zoubky?* ukázala na *kartáček* nebo *Čím jíme?* ukázala na *příbor*. Opakovala slova, která neznala, což je dobrým ukazatelem ve vývoji slovní zásoby.

Morfologicko-syntaktická rovina

Dívka zatím nepoužívá dlouhá, složitá souvětí, což je samozřejmé vzhledem k jejímu věku. Vyjadřuje se holými větami nebo spojeními, slovesa používá většinou v infinitivu. Slovosled ve větě často zaměňuje, například zápor dává až na konec věty – *Já papat ne*. Stejně jako v přechozím zkoumaném případě, měla dívka potíže s předložkami ve spojení s podstatným jménem. Dalším úskalím je skloňování a tvoření množného čísla, kde často aplikuje nesprávně pravidla pro tvoření, například: *sestříčce* – *bratříčce*. Z časů používá zatím jen přítomný, minulý čas zatím ve svém projevu neužívá – když vyprávěla o narozeninové oslavě, mluvila v přítomném čase, jako by oslava právě probíhala.

Pragmatická rovina

Dívka byla schopna vést rozhovor, ze začátku byla trochu stydlivá a nejistá. Dokázala ale odpovídat na otázky a zaujatě poslouchala, když jí bylo něco vyprávěno. Dokázala si také vybavit říkadla, která ji matka naučila. Často používala zájmeno „*já*“ a gestikulovala. Dokázala se představit, říct, že je holčička a na prstech ukázat, kolik let jí je. Na fotce poznala členy své rodiny a rovněž je zvládla pojmenovat.

Vzhledem k tomu, že se rodiče dívenky rozhodli španělštinu při výchově vynechat, neměl španělský dotazník v tomto případě smysl. Dívka reagovala akorát na pozdrav *Hola*, kdy odpověděla „*Ahoj*“. Při mém představování *Me llamo Sandra* odpověděla „*Já B*“. V obou případech tak rozuměla, ale přepnula raději intuitivně do češtiny, což pro ni bylo v tu chvíli nejspíše pohodlnější. Při výčtu slovíček jako *coche*, *libro* nebo *muñeca* slovům neporozuměla, jelikož je na obrázkách neidentifikovala.

4.4 Dítě C: chlapec, 5,3 let

Rodina chlapce C se skládá ze tří členů. Matka, 36 let, Češka, má vysokoškolské vzdělání v oboru ekonomie a pracuje na velmi vysoké pozici v jedné mezinárodní firmě. Na mateřské dovolené strávila pouze necelých šest měsíců. Vedle češtiny ovládá angličtinu na velmi pokročilé úrovni a základy španělštiny. Její partner, 34 let, pochází ze Španělska, má také vysokoškolské vzdělání a pracuje jako účetní. Angličtinu má rovněž na vysoké úrovni a zvládá běžnou komunikaci v češtině. Nutno dodat, že partner matky není otcem dítěte C, ale stará se o něho od necelého roku od narození. Jelikož se se svým biologickým otcem chlapec nestýká, bere matčina partnera jako svého otce, a také ho tak oslovuje.

Partneři spolu doma komunikují zásadně anglicky. Matka nemá dostatečnou úroveň španělštiny, její partner sice mluví česky o něco lépe, ale rozhodli se pokračovat s angličtinou, neboť tak spolu komunikují od začátku. Pro bilingvní výchovu se rozhodli bez většího váhání, chtěli tak chlapci otevřít dveře do světa jazyků. Pro výchovu používají Grammontovo pravidlo – každý z partnerů mluví na chlapce svým rodným jazykem. Matku zastupuje v domácnosti, a částečně také ve výchově, chůva z důvodu velkého pracovního vytížení. Ta pochází z České republiky a zanedlouho jí bude 40 let. Do rodiny dochází necelých pět let, od doby, kdy se matka vrátila po půlroční pauze zpět do práce.

Anamnéza: Těhotenství neprovázely žádné vážné komplikace krom nevolností v prvním trimestru. Matka chodila celé toto období do práce. Chlapec je mimo atopického ekzému a potravinových alergií zdrav, nebere žádné léky a s ničím se neléčí. Docházejí na logopedii zejména z důvodu včasného podchycení chybné výslovnosti. Mluvit začal C velmi brzy, cca v jedenáctém měsíci.

Foneticko-fonologická rovina

Chlapec byl schopen vyslovit všechny samohlásky a většinu souhlásek s výjimkou *s*, *z*, *r* a *ř*. S výslovností hlásek *t*, *d* a *l* problém nemá, ani v budoucnu se tedy nepředpokládá, že by měl mít potíže s výše uvedenými. Občas se též stává, že vyměňuje *č* za *š* například „*koška*“ namísto *kočka*. Jeho projev byl jinak plynulý bez větších pochybení.

Potíže s výslovností výše zmíněných hlásek platí také pro španělštinu. Chlapec zde ale více „šišlal“, než bylo patrné v češtině, mnohdy mu ani nebylo snadné porozumět. Zde jsou ukázky slov, které špatně vyslovil: *pasillo* [paʃyo], *coche* [koʃe], *rojo* [loʃo] nebo *terraza* [telaʃa]. Jeho projev byl víceméně plynulý, avšak málo srozumitelný.

Lexikálně-sémantická rovina

Chlapec prokázal během výzkumu na svůj věk velmi širokou slovní zásobu. Nejspíše je to z velké části dané tím, že matka velmi dbá na jeho studijní aktivity – chůva dítěti hodně čte, zpívají spolu, učí ho básničky a říkadla, opakuje s ním, co se naučili ve školce apod. Bez potíží pozná na obrázku nejen běžné věci z jeho okolí, ale i ty méně obvyklé jako je například *nabíječka*, *kladivo*, *pec* nebo *lustr*. Umí pojmenovat, co lidé dělají pomocí sloves, citoslovce již nepoužívá. Zvládl také rozdělit slova do skupin (ovoce, zelenina, oblečení, nábytek) a dokázal vyjmenovat i další zástupce těchto kategorií. Antonyma mu také nepůsobila potíže. Pokud nějaké slovo nezná, rodičů se vždy ptá, aby mohl danou věc pojmenovat, je velmi zvědavý.

Také španělská slovní zásoba je velmi rozvinutá, chlapec dokázal popsat věci na obrázcích, byl si vědom i jejich významu, jelikož byl schopen určit, k čemu se daná věc používá. Česká a španělská slovíčka mezi sebou nemíchal, dokázal je od sebe odlišit. Zvládl určit hyperonyma i hyponyma a vyjmenovat další zástupce jednotlivých kategorií. Ani antonyma mu problém nedělala, nedokázal najít pouze protiklad ke slovu *la victoria*. Zná spoustu rýmů a říkanek, ví, o čem jsou a dokáže o nich vyprávět. Stejně jako v češtině, i ve španělštině se otce ptá na nová slova, má velký zájem o ovládní obou jazyků.

U chlapce také sehrála roli angličtina, což je pochopitelné, jelikož jeho rodiče doma komunikují právě anglicky. Chlapec ji nepoužívá aktivně, ale když slyší komunikaci partnerů, má tendenci některá slova opakovat a říkat nahlas. Zná význam pozdravů a základních slov/obratů jako *Thanks*, *How are you?*, *Home* a další. Do svého projevu je ale nepřidává, nemíchá je s češtinou ani španělštinou. Na jeho osvojování řeči tudíž, alespoň prozatím, jazyk rodičů nepůsobí.

Morfologicko-syntaktická rovina

Chlapec mluví v delších větách, tvoří krátká souvětí se spojkami *a* nebo *ale*. Skloňování mu problémy nedělá, chybuje ale v množném čísle rodu mužského například *jeden lev – dva levi, jeden pes - dva pesi*. Potíže byly patrné i později - „*Chytím se ruky*.“ namísto *Chytím se rukama*. Operoval se všemi třemi časy, dokázal v nich mluvit o tom, co prožil i o budoucích plánech. V promluvách používal i podmiňovací způsob – „*Chtěl bych koupit nové lego*.“ Většinu vět poskládal správně, co se slovosledu týče, i to je možná velkou zásluhou knih.

Ve španělské morfologii už byly chyby patrnější zejména při časování sloves. Pravidelná slovesa chlapci potíže nezpůsobovala, avšak u těch nepravidelných byl často ovlivňován fenoménem, pro který používá angličtina pojem *overgeneralization*, tedy tendenci rozšíření určitého pravidla jazykové normy i pro výrazy, které danému pravidlu nepodléhají. Typickým příkladem pro angličtinu může být tvoření minulého času pomocí přípony *-ed* i u sloves, která se takto netvoří – *I goed* nebo *I dranked*. Chlapec tedy často chyboval ve výrazech jako: „*No sabo*.“ (namísto nepravidelného *No sé*) nebo při tvoření přičestí: „*Lo he escribido*.“ (namísto *Lo he escrito*). Při svém projevu se vyjadřoval v souvětích, byl schopen mluvit i o minulosti a budoucnosti (v minulém čase však nerozlišoval *indefinido* a *imperfecto*, oba časy míchal). V angličtině chlapec věty nevytváří.

Pragmatická rovina

Chlapec ovládal velmi dobře roli komunikačního partnera, rád poslouchal stejně jako sám mluvil, nebyl ostýchavý. V kolektivu mu nedělá problém navazování nových přátelství, snadno se adaptuje v různých situacích. Zvládl také sám tvořit otázky, ptal se, například, kde bydlím, co dělám apod. Byl schopen představit sebe, svou rodinu, kamarády, popsat místo svého bydliště i školku. Se zájmem vyprávěl příběhy, některé si sám vymýšlel.

Je schopen oba jazyky oddělit, velmi rychle a bez potíží je přepíná, nemísí je. Když s matkou mluví česky a do konverzace vstoupí otec, chlapec snadno přepne a s otcem mluví španělsky. To samé, když jsem se ho zeptala, jestli mi může říct, o čem si s otcem povídali, ihned reaguje a začne ochotně tlumočit. Když ho ze školky vyzvedává právě otec, rozloučí se se všemi česky a na otce začne ihned mluvit španělsky. Rovněž mu nedělá problém přeložit otci, co mu říká paní učitelka. Pomatuje si písňe, rýmy i říkadla v obou jazycích.

4.5 Dítě D: dívka, 3,2 let

Matka, 31 let, pochází z Mexika a přišla do České republiky přibližně před sedmi lety. Má vystudované učitelství španělštiny a nyní pracuje jako lektorka v jazykové škole. Kromě španělštiny ovládá italštinu a angličtinu na pokročilé úrovni, češtinu na středně pokročilé. Její partner, 34 let, žije od narození v České republice a pracuje jako koncipient v advokátní kanceláři. Má vysokou úroveň angličtiny, což mu dokazují diplomy z mezinárodních zkoušek.

Komunikačním jazykem partnerů je čeština. Díky faktu, že matka žije v Česku již delší dobu, mohou se partneři většinou bez problémů domluvit, když přece jen k nějakému nedorozumění dojde, používají angličtinu. Každý z rodičů komunikuje s dívkou svým rodným jazykem. Matka se před jejím narozením informovala o bilingvní rodině a výchově, má také spoustu přátel, jež vychovávají bilingvní děti. Společně se také často scházejí a vyměňují si své zkušenosti a poznatky.

Anamnéza: Dívka se narodila pomocí umělého oplodnění IVF (in vitro fertilisation), jelikož se partnerům několik let nedařilo dítě počít. Těhotenství bylo rizikové, porod ale proběhl spontánně bez komplikací, v řádném termínu. D prodělala běžné dětské nemoci, vážněji nemocná nebyla. Podstoupila pouze operaci z důvodu apendicitidy, žádná další vážnější onemocnění ani úrazy neměla. Mluvit začala kolem prvního roku, psychomotorický vývoj byl v normě.

Foneticko-fonologická rovina

Dívka ovládá výslovnost všech samohlásek a většiny souhlásek. Problém jí dělá kombinace ostrých a tupých sykavek, často je vysloví nesprávně, nezvládá jejich kombinaci. Zatím není schopna výslovnosti vibrant.

Ve španělštině má samozřejmě také potíže vyslovit vibranty, taktéž *dvojitě r* (znělá alveolární vibranta). Při vyslovení slov jako *ciudad*, *cine* nebo *sopa* využívá dívka apikoalveolární „s“, které lze přirovnat k českému [š], občas tedy tímto způsobem vysloví D i česká slova jako *sako*, *sobota*..

Lexikálně-sémantická rovina

Dívka má bohatou slovní zásobu jak aktivní, tak pasivní. Problémem pro rodiče zůstávají slova, která si dívenka vymyslela (cca kolem dvou let) a používá je dodnes – například: *tanek* (čaj), *pitití* (princezna), *hatan* (župan), *kádidok* (král) ad. Ačkoli zbylá

slovní zásoba je velmi rozvinutá, dívka odmítá tato svá slova nahradit, jakoby nechtěla akceptovat, že ve skutečnosti existují pro tyto výrazy jiná označení. Uměla najít antonyma i hyponyma s dopomocí rodičů. Dokázala, že rozumí významům slov prostřednictvím obrázků. Byl zde patrný vliv španělštiny, některá slova uměla pojmenovat jen španělsky, jiná zase jen česky. Zpravidla to byla slova, která zaslechla od jednoho z rodičů – například o věcech, o kterých se baví spíše s otcem (části kola, auta, věci v dílně) uměla pojmenovat jen v češtině. Naopak pro spoustu slov doma, pro své hračky, jídlo, upřednostňovala dívka španělštinu z logického důvodu – s matkou se s nimi denně setkává.

Slovní zásoba ve španělštině je u dívky rozvinutější, což je pochopitelné. Zvládá pojmenovat věci doma, zvířata, vyprávět o sobě a rodině. U „techničtějších“ věcí přechází do češtiny, jejich španělský ekvivalent nezná např. *kladívko*, *pumpička*, *strojek* apod. Podstatná jména používá většinou bez členů, v kombinaci s přídavným jménem však dochází ke shodě, tudíž rod těchto podstatných jmen dívka zná. Ráda se matky na neznámá slova vyptává, chce je znát v obou jazycích. Matka ji však česká slova neříká, drží se Grammontova pravidla. Doporučí jí, aby se zeptala otce.

Morfologicko-syntaktická rovina

D se vyjadřuje většinou v kratších větách, které obsahují podmět, přísudek i předmět. Někdy použije infinitiv místo vyčásovaného slovesa („*Mami to koupit.*“). Cítoslovce ve svém projevu již nepoužívá, nahrazuje je právě slovesy (již neříká *haf*, ale *štěkat*). Občas prohodí pořadí větných členů ve větě, což je zatím v pořádku, jelikož gramatická pravidla začíná teprve pomalu chápat. Vyjadřuje se většinou přítomným časem, pojem o minulosti nebo budoucnosti zatím nemá. Pokud rodiče chtějí, aby je dívka poslechla, nepoužívají zápor – řeknou tedy: *Hraj si s tím takhle* namísto *Nehaž to* nebo *Zastav se* namísto *Nechod' tam*. Obecně jsou pro děti pozitivně formulované požadavky srozumitelnější, jak pro jejich pochopení, tak pro následné uposlechnutí.

Pro španělštinu platí totéž, rovněž používá krátké, jednodušší věty. Pozoruhodným jevem se stává kombinace s českým skloňováním například „*Tengo coche*“ (podle českého auto), „*Necesito mi muñecu*“ (podle českého panenku). Dodržuje slovosled, málokdy se od něho odchýlí. Používá především přítomný čas prostý nebo gerundium – „*Mi amiga caminando aquí.*“ Na otázku: „*¿Qué estás haciendo?*“ Odpoví: „*Dibujando bicho.*“ (Kreslím zvířátko).

Pragmatická rovina

Dívka se právě nachází v období, kdy dítě klade spoustu otázek, zejména pak *Proč?*, *Co to je?*, a také se maminky často ptá, jak se dané slovo řekne česky. Vydrží poslouchat krátké příběhy, má ráda čtení. Je dobrým komunikačním partnerem, i přesto, že v dialogu používá jen krátké věty. Zvládne mluvit o sobě, o své rodině a nejbližším okolí. Je schopna popsat cestu do školky a svůj domov. V kolektivu je oblíbená, má spoustu kamarádů.

První slova dívky byla česká, kolem osmnáctého měsíce D přidala také španělštinu. Značné mísení obou jazyků nastávalo kolem dvou let, objevuje se také nyní, avšak již v mnohem menší míře. Dívka si je jistá u základních a jednoduchých otázek, na které odpovídá jazykem, ve kterém jsou utvořeny. Někdy, možná z důvodu nedostatečné koncentrace (například při hraní her), odpoví na otázku druhým jazykem, nebo je daná odpověď kombinací jazyků. Například při dotazu, jestli může popsat, k čemu nám slouží *oči*, a kde se nachází, je dívka správně popsala, ale řekla: „*Jsou na coco.*“ (*el coco* má ve španělštině více významů, kromě *kokosu* hovorově značí také *hlavu*). Nebo na otázku *¿Qué estás haciendo?* odpověděla: „*Stavim dráhu.*“

4.6 Aktivity podporující rozvoj komunikačních dovedností

Většina aktivit pro rozvoj komunikace u vícejazyčných dětí je zaměřena na lexikálně-sémantickou a morfoloicky-syntaktickou rovinu. Jsou děleny dle činitelů, kteří s dětmi mohou aktivity využívat – rodiče v domácím (pro děti přirozeným) prostředí nebo učitelé zejména při začlenění multilingvních jedinců do kolektivu. Aktivity jsou převzaty zejména od Marii Monschein (2008) z knihy *The 50 best games for speech & language development*.

4.6.1 Aktivity pro běžné užívání v domácím prostředí

4.6.1.1 Čtení

Rodiče by měli svým dětem číst každý den. U dvojjazyčných dětí je to o to důležitější, zejména z důvodu zdokonalení menšinového jazyka. Čtení knih dává dětem přístup ke slovní zásobě, kterou by jinak při běžném rozhovoru neslyšely. Čím více slov slyší, tím širší je jejich slovní zásoba. Dítě by mělo mít ve své domácí knihovně řadu knih, zejména v menšinovém jazyce, aby udrželo svou motivaci ke čtení a pomohly mu povzbudit jeho jazykový rozvoj. Je důležité si všimnout jeho zájmů a dávat dítěti knihy a materiály, o kterých víte, že se mu budou líbit. Jakmile začne dítě číst samo sobě, není třeba mu přestat číst - bez ohledu na to, jak staré je, vždy může těžit z toho, že mu rodiče nahlas čtou.

4.6.1.2 Poslouchání písní

Mnoho dětí je schopno zpívat písničky ještě předtím, než je vůbec schopno mluvit. Používání hudby k osvojení jazyka nebo ke zdokonalení jazykových dovedností je v didaktice cizích jazyků velmi silný nástroj. Když budou zpívat písničky společně s rodiči, uslyší řadu slovní zásoby, kterou si lze snadno zapamatovat do melodie. V hudbě je něco, co děti motivuje k učení, aniž by si to uvědomovaly. Děti přirozeně milují tančit a zpívat, a proto přehrávání skladeb v cílovém jazyce umožní dítěti bavit se a učit zároveň.

4.6.1.3 Vaření

Vaření je celkem překvapivou aktivitou při učení cizího jazyka. Velkou výhodou je, že si tuto zábavnou aktivitu může užít celá rodina. Existuje mnoho dovedností, které se děti mohou naučit vařením, a je to skvělý způsob, jak se naučit novou slovní zásobu.

V první řadě si zkusí přečíst recept v cílovém jazyce a postupuje dle pokynů. Dítě se může naučit slovní zásobu spojenou s jídlem a pitím, slovesa (většinu v rozkazovacím způsobu) a to vše propojit pohybem. Jednou z metod učení, která se definuje právě spojením učení s pohybem, je TPR (total physical response). V České republice je využívána převážně v alternativních školách, ale studie ji hodnotí jako velmi prospěšnou metodu. V neposlední řadě, společná práce na úkolu je skvělou příležitostí k povzbuzení konverzace a procvičování jazyka.

4.6.1.4 Mobilní aplikace

Aplikace mohou být bilingvním dětem velkou pomocí. Existuje celá řada aplikací pro výuku jazyků, jak vzdělávacích, tak zábavných, které mohou dětem pomoci s jejich jazykovými znalostmi a dát jim trochu větší pozornost. I když aplikace dítě nenaučí jazyk, jistě mohou představit novou slovní zásobu a vylepšit jazyk zábavnou formou. V generaci vyrůstající ve světě plném technologií se musíme naučit využívat čas na obrazovce ve svůj prospěch.

4.6.2 Aktivity zaměřené na rozvoj jednotlivých jazykových rovin

Samozřejmostí je, že děti mohou těžit z hraní her. Hry nabízejí uvolněné prostředí plné zábavy, kde si mohou procvičovat používání nových slov a mohou se svobodně vyjadřovat. Účast na těchto činnostech je účinným způsobem, jak rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti. Pomáhají také, aby byly děti sociálně sebevědomější, a může to být způsob, jak navázat v kolektivu nová přátelství.

Níže uvádím několik příkladů her a herních aktivit, které integrují učení jazyků se zábavou:

4.6.2.1 Slovní hry

Rozšíření slovní zásoby dětí pomocí slovních her je jedním z nejjednodušších způsobů. Může to být pojato na elementární úrovni jako ukázat na předmět doma nebo na cestách a zeptat se dítěte, o co se jedná. Můžeme také uvést definici nebo sdílet základní informace o těchto slovech. Hry jako Scrabble nebo Aktivity také podporují rozvoj slovní zásoby a komunikační dovednosti.

4.6.2.2 Vtipy

Vyprávění věkově vhodných slovních hříček pomůže podpořit dobrou náladu a kreativitu u dětí. Také podporují hraní se slovy a představivost. Můžete si přečíst vtipné

knihy vhodné pro děti nebo vyprávět vtipné příběhy. Je důležité se vyvarovat přílišné kritice jejich projevu nebo artikulace. Místo toho bychom měli správnou výslovnost nebo gramatiku poupravit opakováním výroku správným způsobem, například když dítě řekne: „*Viděl jsem tam leva!*“ místo toho, abychom řekli: „*Tak se to neříká,*“ můžeme zvolit „*Opravdu? Viděl jsi tam lva?*“

4.6.2.3 Hádanky

Hádanky jsou zábavné způsoby, jak používat slova a rozvíjet znalosti převážně v sémantické jazykové rovině. Je možné si hádanky číst nebo jen říkat nahlas a vysvětlovat dítěti význam slov tak, aby bylo schopno hádance porozumět. Mnoho hádanek v češtině je založeno na homonymii, tedy slovech stejně znějících, nesoucí však odlišný význam.

4.6.2.4 Rýmy

Opakované zpívání, čtení, psaní nebo poslech rýmů podporuje kromě rozvíjení řeči také dobré poslechové schopnosti a uchování paměti. Můžeme také jen vyprávět, co děláme doma pomocí rýmovaných slov nebo dítěti říct o svých oblíbených hračkách.

4.6.2.5 Jazykolamy

Jazykolamy jsou vynikajícím a zábavným způsobem, jak naučit děti správné výslovnosti hlásek a slov. Je třeba začít s těmi jednoduchými a postupně se propracovávat k těm obtížnějším. Dítě tak může procvičovat i samo bez rodičů, jelikož si bude jazykolam pomatovat a bude si ho chtít neustále připomínat.

4.6.2.6 Homonyma

Další aktivitou, která je pro děti velmi přínosná, je hra s homonymy. Je třeba podporovat dovednosti poslechu a porozumění hraním slov, která zní stejně, ale mají různé významy. Je zapotřebí nechat děti přemýšlet o slovech, která stejně znějí a nechat je například zkusit definovat každé z nich. Prostřednictvím této aktivity také můžeme odhadnout, jak moc se dítěti rozšiřuje slovní zásoba a zda je jeho porozumění slov správné.

4.6.2.7 Vyprávění příběhů

Zatímco pohádkové knihy poskytují dostatek zábavy, sdílení příběhů - ať už skutečných, nebo vymyšlených - může rodičům poskytnout sblížení s jejich dětmi a zároveň pomáhat rozvíjet jejich komunikační dovednosti. Vyměňujte si příběhy o každodenních událostech, rozšiřte jejich fantazii o fantastické příběhy a nechte jejich kreativitu růst prostřednictvím příběhů o všech a všem kolem nich.

Slova mohou být velmi zábavná, pokud víme, jak maximalizovat jejich použití. Společně z nich mohou vzniknout příběhy, písničky a spousta dalších věcí, které dětem pomohou být výřečnějšími. I nadále je třeba děti povzbuzovat, aby dobře mluvily, vytvářením zdravého a zábavného vzdělávacího prostředí, kde mohou uvolnit svou kreativitu a rozšířit své jazykové dovednosti. Je nezbytné jim poradit, jak lépe vyjádřit své myšlenky, pocity a činy pomocí slov, protože to je připraví na to, jak s přibývajícím věkem čelit světu se sebedůvěrou.

4.6.3 Aktivity podporující multilingvismus ve školním prostředí

4.6.3.1 Vytleskej slovo (Clap the word) – zaměřeno na: poslech, slovní zásobu, artikulaci

Tuto aktivitu je vhodné využít jako prostředek, jak integrovat multilingvní dítě mezi jeho spolužáky. Cílem aktivity je seznámit je s jazyky multilingvního dítěte, aby jim tak poskytla představu o výslovnosti jazyka a jeho základních funkcích.

Provedení: Žáci sedí v kruhu. Učitel jim předá instrukce o tom, že uslyší nahrávku v cizím jazyce a jejich úkolem bude tlesknout pokaždé, když uslyší jedno konkrétní slovo, které jim multilingvní žák dopředu řekne a správně vysloví. Pro oživení aktivity může učitel později vybrat více slov k identifikaci a přidat také další signály jako je např. zvedání rukou nebo dupání nohou.

4.6.3.2 Evropská mapa (European map game) – zaměřeno na: multikulturalismus, poslech

Cílem aktivity je zvýšit povědomí o kulturních symbolech, postavách z různých zemí a vzbudit pocit multikulturalismu. Aktivita šíří jazykovou diverzifikaci a studuje geografickou strukturu Evropy, což může dětem pomoci spojit jazyk s geografickým umístěním země na mapě.

Provedení: Žáci jsou rozděleni do skupinek po čtyřech. Každá z nich dostane mapu Evropy a seznam jmen v pěti světových jazycích (jazyky se samozřejmě mohou obměnit podle aktuálních zastoupení jazyků v dané třídě). Prvním úkolem je vybarvit na mapce země, které navštívili. Poté musí studenti propojit seznam jmen (List 1) se správnou zemí, do které patří. Dále přečte učitel nahlas pozdravy z Listu 2 a žáci hádají, jaký jazyk se za danými pozdravy skrývá. Vítězem hry je skupina s nejvyšším počtem navštívených zemí a správně uhádnutými jmény a pozdravy.

List 1

CZECH	SPANISH	ENGLISH	FRENCH	FINNISH
Jakub	Jacobo	James	Jacques	Jaakko
Jan	Juan	John	Jean	Janne
Zuzana	Susana	Susan	Suzanne	Sanni
Jiří	Jorge	George	Jorioz	Jyrki
Marie	María	Mary	Marion	Mai

List 2

CZECH	SPANISH	ENGLISH	FRENCH	FINNISH
Ahoj	Hola	Hello	Salut	Hei
Dobrý den	Buenos días	Good morning	Bonjour	Hyvää päivää
Nashledanou	Hasta la vista	See you	Au revoir	Näkemiin

4.6.3.3 Hýbej svým tělem (Move your body) – zaměřeno na: slovní zásobu, popis, pohyb

Tato aktivita je zaměřena na popis částí těla v různých jazycích zábavným způsobem. Lze ji také použít jako aktivitu na zahřátí, jelikož zahrnuje fyzickou aktivitu. Výhodou této aktivity je právě zmiňovaná kombinace pohybu a osvojování jazyka současně. Lze ji například libovolně upravovat – části těla můžeme nahradit barvami nebo zvířaty.

Provedení: Multilingvní dítě popíše spolužákům pomocí obrázku části těla ve svém jazyce. Nejlepší variantou je samozřejmě pojmenování základních částí těla, jako je například *ruka*, *noha* apod. Ostatní děti slova několikrát opakují společně a poté

individuálně. Poté co jsou jim slova známá, začne dítě pomalu vyslovovat části těla a spolužáci mají za úkol danou část na svém těle ukázat. Pro oživení může dítě zrychlovat a úkol tak ztížit. Je také možné, že se jeho role může ujmout některý ze zbylých spolužáků a zkusit pojmenovávat jednotlivé části.

4.6.3.4 Sdílený slovníček (A collaborative glossary) – zaměřeno na: slovní zásobu, psaní, spolupráci žáků

Cílem této aktivity je vytvořit společný slovníček, do kterého mohou studenti zapisovat nejrelevantnější slova nebo fráze, která slyší/učí se každý den ve třídě. Měla by to být slova/výrazy, které znají zejména od svých vícejazyčných spolužáků. U každého termínu by neměla chybět definice, příklad věty, ve které se slovo používá v kontextu, synonyma (jsou-li k dispozici) nebo ilustrace. Je třeba pracovat na tomto slovníčku po celý školní rok.

4.6.3.5 Skrytá slova (The hidden words) – zaměřeno na: slovní zásobu, sémantiku

Hlavním cílem této aktivity je povzbudit komunikaci mezi dětmi z různých kultur ve třídě. Diskuse poskytuje seznámení s cizími jazyky, kulturami a osvojení několika nových slov v různých jazycích. Povzbuzuje děti, aby si lépe povídaly, rozuměly si a zábavnou formou rozvíjí také jejich představivost a deduktivní uvažování v souvislosti s osvojováním cizího jazyka

Provedení: Děti sedí v kruhu a kladou otázky nebo si mohou jen obyčejně povídat s multilingvním spolužákem. Jejich úkolem je identifikovat pět cizích výrazů, jeden po druhém, které dítě ve větách používá místo slov z jejich běžně užívaného jazyka ve třídě. Například pokud je jazykem ve třídě čeština a dítě mluví španělsky, může zaznít věta: „*Obvykle chodím do školy s mým padre.*“ Děti pokračují v diskuzi, dokud většina z nich nezjistí všech pět výrazů a jejich významy. Na konci debaty spolužáci představují své myšlenky a dítě jim dává zpětnou vazbu.

ZÁVĚRY ŠETŘENÍ

Cílem výzkumné části byla analýza situací rodin žijících v České republice, kde je španělština jazykem alespoň jednoho z rodičů. Dílčím cílem pak bylo zkoumat řečový vývoj jednotlivců na základě jazykových rovin, tedy na foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. V neposlední řadě byly také uvedeny aktivity, které by mohly posloužit jako zdroj pro rodiče i učitele.

Výzkum zahrnoval čtyři respondenty, tři dívky a jednoho chlapce. Každý z nich byl odmala vystaven dvěma (v jednom případě třem) jazykům a rodiče se u nich rozhodli pro bilingvní výchovu a ve všech případech pro Grammontovo pravidlo. Jen v případě dívky B rodiče od této metody upustili a rozhodli se pro změnu strategie na jazyk rodiny - jazyk společnosti, což bylo přibližně před dosažením tří let.

Analýza řeči byla rozdělena podle zmíněných jazykových rovin a provedena jak pro češtinu, tak pro španělštinu. U roviny foneticko-fonologické bylo hodnocení zaměřeno především na správnou artikulaci, celkový projev a jeho plynulost, a také sluchovou diferenciaci. Aktivity zaměřené na rovinu lexikálně-sémantickou měly za účel ukázat, jak rozšířenou slovní zásobu dítě má, zdali je schopno určit hyperonyma, hyponyma a antonyma, a jestli si je vědomo významů jednotlivých slov. Pro gramatiku byla zásadní flexe – skloňování podstatných jmen, tvoření množného čísla, časování sloves, užívání slovesných časů a způsobů a v neposlední řadě také správná syntax. V rovině pragmatické bylo sledováno, jak dítě zvládá roli komunikačního partnera, jakým způsobem komunikuje a zdali dochází k mísení jazyků.

Výsledky analýzy přináší možnost okomentovat předem stanovené hypotézy. Musíme však brát v potaz, že provedený výzkum byl kvalitativní, pro potvrzení či vyvrácení jednotlivých domněnek by bylo potřeba výzkum provádět delší dobu (v řádu let, nejlépe od doby, kdy dítě s mluvením teprve začíná, až dokud řečový vývoj není plně u konce) a zahrnout do něho více účastníků, provést tedy výzkum kvantitativní. Přesto jsme schopni z provedeného šetření vyvodit následující závěry: u všech zkoumaných jedinců se potvrdil předpoklad, že dominantnějším jazykem dítěte je ten, se kterým komunikuje rodič, jež je s dítětem přes den častěji (matky během mateřské dovolené). Naopak pokud se jazyk komunikace partnerů liší od jejich rodných jazyků, dítě tento jazyk ve velké míře neovlivní – toto tvrzení vyplynulo na základě analýzy chlapce C, který kromě rodných jazyků svých rodičů slýchal angličtinu, která byla jejich komunikačním jazykem, avšak dítě jí do svého projevu nezahrnovalo, ale některá

slova pasivně znalo. Tím se také potvrzuje první hypotéza, která se týkala úrovně osvojovaných jazyků. U každého zkoumaného byl jeden jazyk dominantnějším, v žádném z případů nebyly dovednosti obou jazyků na stejné úrovni.

Mísení jazyků dle věku není na základě provedené analýzy možné zcela jednoznačně určit, jelikož se každý případ lišil. U dívky D k mísení často docházelo, ať už v používání jednotlivých slov, tak v celých větách, což vzhledem k jejímu věku (3,2 let) je naprosto pochopitelné. Chlapec C (5,3 let) byl zcela opačným případem, oba jazyky zvládal separovat, bez problémů přepínal a k jazykové kombinaci tak nedocházelo. U nejstarší zúčastněné, dívka A (6 let), byl tedy zprvu předpoklad, že bude z hlediska jazykových dovedností nejspolehlivější, avšak i v jejím případě k mísení jazyků docházelo, a to zejména proto, že jeden z jazyků byl zcela očividně méně zastoupen, jelikož pro dívku bylo komfortnější vždy využít jazyk dominantní. Z tohoto důvodu není možné danou hypotézu potvrdit ani vyvrátit. Poslední domněnka, že bilingvní dítě nemá stejnou kompetenci jako dítě monolingvní se nepotvrdila u chlapce C, jelikož vývoj jeho řeči byl zcela v normě a kupříkladu z hlediska roviny lexikálně-sémantické nebyly zjištěny žádné nedostatky, chlapec byl vzhledem k věku a bilingvní situaci svými schopnostmi na vysoké úrovni. U dívek A i D se poslední hypotéza potvrdila, jelikož obě měly v jednom z jazyků nedostatky, které ale byly schopny doplnit v jazyce druhém, tudíž ani jedna z nich neměla stejné kompetence, jako by mělo dítě, které si osvojuje jen jeden jazyk.

Osobně vidím situaci předčasného ukončení bilingvní výchovy u dívky B jako promarněnou příležitost. Pro samotnou dívku to mohlo být v budoucnu velkou výhodou, zvláště když rodiče plánují život v multikulturním městě jako je Praha. Rovněž by jazyk uplatnila při návštěvě příbuzných nebo v budoucím povolání. Jak již bylo zmíněno v podkapitole 2.6.3, mísení jazyků je přirozenou fází vývoje řeči bilingvních dětí a při změně strategie dítě většinou není schopné pochopit, proč ke změně došlo. Pakliže by toho rodiče v budoucnu litovali, nebo dívka sama chtěla začít otcův jazyk používat, osvojování by mohlo být mnohem náročnější, než je tomu při přirozeném působení jazyků již od útlého věku.

ZÁVĚR

Teoretická část této diplomové práce obsahuje tři kapitoly, v nichž jsou nejdříve představeny pojmy bilingvismus a multilingvismus, poté řečový vývoj dětí a nakonec jsou charakterizovány jednotlivé jazykové roviny, které následně slouží k analýze ve výzkumné části.

První kapitola se zabývá definicemi pojmů a jejich rozdílného pojetí dle několika autorů. Dále nabízí základní dělení z hlediska několika kritérií, jakými jsou kupříkladu způsob osvojení jazyků, věk uživatelů, rovnováha mezi jazyky nebo úroveň ovládnutí jazyků. Část je věnována rovněž výhodám a nevýhodám bilingvismu, bilingvní rodině a výchově.

Druhá kapitola pojednává o řečovém vývoji dětí, popisuje jednotlivá stadia ontogenetického vývoje. Důležitou podkapitolou je Řečový vývoj dítěte v bilingvním či multilingvním prostředí, která je zajímavým a cenným zdrojem pro část výzkumnou zejména z důvodu charakteristik mluvního projevu těchto jedinců.

Třetí část je zaměřena na jednotlivé jazykové roviny, ze kterých je jazykový systém sestaven. Jsou charakterizovány z hlediska svých disciplín, základních jednotek a je popsáno, co by děti měli na jednotlivých rovinách umět vykazovat. Dle těchto rovin jsou poté analyzovány jednotlivé případy v empirické části.

Výzkum si klád za cíl zmapovat situace v konkrétních rodinách žijících v České republice, v nichž je španělština jazykem alespoň jednoho z rodičů. Dílčím cílem pak bylo zkoumat řečový vývoj jedinců na základě zmíněných jazykových rovinách, a také předložit seznam vybraných aktivit podporujících rozvoj řeči, které by mohly pomoci multilingvním dětem v následném vývoji. Pro výzkum bylo využito metody kvalitativního šetření prostřednictvím technik dotazování, rozhovorů a pozorování. Šetření se zúčastnily čtyři děti, tři dívky a jeden chlapec.

Z analýzy vyplynulo, že jedince ovlivňuje nejvíce jazyk toho z rodičů, se kterým tráví nejvíce času (např. matka na mateřské dovolené), a také prostředí ve kterém se běžně pohybuje (školka, škola). Naopak pokud se jazyk komunikace partnerů liší od jejich rodných jazyků, dítě tento jazyk ve velké míře neovlivní (alespoň tomu tak bylo v případě jednoho ze zúčastněných jedinců, pro potvrzení této hypotézy by muselo být provedeno dlouhodobé kvalitativní šetření). Mísení jazyků bylo zřetelnější u mladších jedinců, avšak není možné konstatovat tendenci vzrůstající separace jazykových systémů s ohledem na věk, jelikož i u starších dětí bylo mísení patrné. Rovněž se

potvrdilo, že jeden z jazyků je vždy tím dominantnějším a jedná se zpravidla primární, osvojený jazyk.

Na základě interpretace jednotlivých studií byly naplněny cíle práce a zodpovězeny stanovené hypotézy. Za účelem zejména komunikační podpory byl sestaven soubor aktivit, které mohou využít jak rodiče, tak učitelé pro rozvoj kompetencí vícejazyčných dětí převážně v rovině lexikálně-sémantické.

RESUMEN

La presente tesis lleva el nombre *Adquisición del habla en un entorno multilingüe*.

El propósito de esta tesina es presentar el tema actual del multilingüismo y bilingüismo. Se volvieron actuales en la República Checa después del año 1989 cuando ocurrió la Revolución de Terciopelo que facilitó viajes al extranjero y mezclas de culturas y idiomas así que posibilita también matrimonios con extranjeros. Hoy, la globalización es ya un fenómeno completamente normal y natural. La gente viaja, ya sea por trabajo o por otras razones, y el número de familias con padres de distintas nacionalidades o familias que se trasladan al extranjero aumenta muy rápido. Con este número, por supuesto, también crece el número de niños que han estado rodeados de otro idioma y cultura. Precisamente porque estos fenómenos se encuentran hoy en día como uno de los más importantes, especialmente en sociolingüística, elegí este tema para mi tesina.

El objeto principal es analizar las situaciones en las familias bilingües que viven en la República Checa y en cuáles es español una de las lenguas habladas. El trabajo está dividido en dos partes principales – la parte teórica y la parte práctica.

El primer capítulo trata de las definiciones de términos y sus diferentes conceptos según varios autores. También ofrece una división básica en términos de varios criterios, como la adquisición del idioma, la edad de los usuarios, el equilibrio entre los idiomas o el nivel de dominio del idioma. La parte también está dedicada a las ventajas y desventajas del bilingüismo, la familia bilingüe y la educación.

Seguimos con el desarrollo del habla de los niños, son descritos las diversas etapas del desarrollo ontogenético. Un subcapítulo importante es el desarrollo del habla de un niño en un entorno bilingüe o multilingüe, que es una fuente interesante y valiosa para la parte de investigación lingüística, principalmente debido a las características del habla de estos individuos.

La última parte de la teoría se centra en los niveles lingüísticos a partir de los cuales se compone el sistema lingüístico. Se caracterizan por sus disciplinas, unidades básicas y describen lo que los niños deberían saber en cada nivel. Según de estos niveles, los casos individuales se analizan luego en la parte empírica.

La investigación tuvo como objetivo analizar la situación en familias específicas que viven en la República Checa, en las que el español es el idioma de por lo menos uno

de los padres. El objetivo parcial fue examinar el desarrollo del habla de los individuos según la base de los niveles de lenguaje, y también presentar una lista de actividades seleccionadas que podrían apoyar en el desarrollo del habla y también ayudar a los niños multilingües en su desarrollo posterior. Para la investigación utilicé el método de investigación cualitativa a través de técnicas de interrogatorio, entrevistas y observación. En el análisis hay cuatro niños - tres chicas y un chico.

Los resultados del análisis muestran que el individuo está más influenciado por el idioma del padre con el que pasa la mayor parte del tiempo (por ejemplo, la madre en baja por maternidad), así como por el entorno en el que pasa su tiempo durante el día (la guardería, la escuela). Por el contrario, si el idioma de comunicación de los padres difiere de su lengua materna, el niño no influirá mucho por este idioma (al menos esto se confirma en uno de los casos de los participantes; habría que realizar una encuesta cualitativa a largo plazo para confirmar esta hipótesis). La mezcla de idiomas fue más evidente en los individuos más jóvenes, pero no es posible afirmar una tendencia a una mayor separación de los sistemas lingüísticos con respecto a la edad, ya que la mezcla también fue notoria en los niños mayores. También se ha confirmado que uno de los idiomas es siempre el más dominante y suele ser el idioma primario adquirido.

A partir de la interpretación de estudios individuales, se cumplieron los objetivos del trabajo y se respondieron las hipótesis establecidas. Con el fin de apoyar la comunicación en particular, se recopiló un conjunto de actividades que pueden ser utilizadas tanto por los padres como por los profesores para desarrollar las competencias de los niños multilingües, principalmente a nivel léxico-semántico.

BIBLIOGRAFIE

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Computer press, Brno 2008.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Školní zralost*. Computer press, Brno 2010.

BRETON, R. *Atlas jazyků světa: soužití v křehké rovnováze*. 1. vyd. Přeložil Tomáš Duběda. Praha: Albatros, 2007, 79 s. ISBN 978-80-00-01883-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita.

CENOZ, J., GEBESE, F. (1998). *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

CÍBOCHOVÁ, R.: *Psychomotorický vývoj dítěte v prvním roce života*. In *Pediatric pro praxi*, č. 6, Solen s. r. o. 2004. ISSN 1213-0494.

DOROVSKÝ, I. *Bilingvismus, diglosie a tzv. mikro jazyky na balkáně*. SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY A 35, 1987. Dostupné z internetu: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/100653/A_Linguistica_35-1987-1_4.pdf?sequence=1

DOSKOČILOVA, K. *Kolik řeči umíš? Čeština doma a ve světě*. 2002, roč.10, č.2 / 3, s.228 - 234.

FERGUSON, CH. *Diglossia*. Wd 15, 1959, 325–340.

FISHMAN, J. *Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism*. *Journal of Social Issues* 23, 1967, 29–38.

GROSJEAN, F. (2004) *Individuálny bilingvizmus*. In ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004.

GROSJEAN, F. *Psycholingvistika bilingvizmu*. 2019. Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3641-2.

HARDING-ESCH, E.; RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 223 s. ISBN 9788073673581.

HAUGEN, E. (2004) *The ecology of language*. In ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

HÉLOT, CH. (2009) *Language policy and the ideology of bilingual education in France*. In Editor Xoán Paulo Rodríguez-Yáñez, X., Suárez, A., Ramallo, F., Varro, G., Moreno, Canalis, H. (Eds.) *Bilingualism and education: from the family to the school*. Muenchen: LINCOM Europa.

HOFFMANN, CH. (1991) *An introduction to bilingualism*. New York: Longman.

KADANÍKOVÁ J., NEUBAUER, K., *Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině*. Dostupné z internetu: <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2017-1-13/bilingvismus-a-vychova-ditete-v-bilingvni-rodine-bilingualism-and-education-of-children-in-a-bilingual-family-107990>

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KROPÁČOVÁ, J. (2006) *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

KRAHULCOVÁ, B. (2013). *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra.

KREMnitz, G. *Spoločenská viacjazyčnosť*. In Štefánik, J. (ed.), *Antológia bilingvizmu*, 2004, 139–158.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 98 s. ISBN 80-247-1026-9.

LACHOUT, M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga: Metropolitan University Prague Press, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7 (Togga), 978-80-87956-66-3 (Metropolitní univerzita Praha)

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LEHISTE, I. (2004) *Pojem interferencie*. In ŠTEFÁNIK, J. a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatry*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2003, 156 s. ISBN 80-7315-038-7.

MEISEL, J. (2004) *Raná diferenciácia jazykov u bilinválnych detí*. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

MONSCHEIN, M. (2008). *The 50 best games for speech & language development*. Buckingham: Hinton House.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-807-3576-783.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. 472 stran. ISBN 978-80-200-1499-3.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky. Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnost*. Bratislava : AEP, 2000. 146 s. ISBN 80-8888-041-6.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze; 4. ISBN 80-246-0877-4.

WEI, L. (2004) *Dimenzie bilingvismu*. In ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

WEINREICH, U. (2004) *Jazyky v kontakte*. In ŠTEFÁNIK, J. a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BACHÁROVÁ, G., ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Bilingvní výchova: přináší dětem jen výhody, nebo i rizika? ŠANCE DĚTEM* [online]. Dostupné z internetu: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/bilingvni-vychova-prinasi-detem-jen-vyhody-nebo-i-rizika-163.html>

DOSKOČILOVA, K. *Co je to bilingvismus. Kolik řečí umíš?* Dostupné z internetu: <http://ruce.cz/clanky/46-co-je-to-bilingvismus>

GOŠOVÁ, V. *Řeč, komunikace.* 2011. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/%C5%98e%C4%8D%2C_komunikace

HLADKÁ, Z.: *LEXIKON*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), 2017, CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: <https://www.czechency.org/slovník/LEXIKON>

HORŇÁKOVÁ, K. INŠTITÚT DETSKEJ REČI (2007) *Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus.* Bratislava. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz

KRČMOVÁ, M.: *FONETIKA*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), 2017, CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: <https://www.czechency.org/slovník/FONETIKA>

NEKVAPIL, J.: *DIGLOSIE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), 2017, CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: <https://www.czechency.org/slovník/DIGLOSIE>

OSOLSOBĚ, K.: *MORFOLOGIE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), 2017, CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: <https://www.czechency.org/slovník/MORFOLOGIE>

Přílohy

Příloha č. 1:

Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2:

Dotazník pro děti (česká verze)

Dotazník pro děti (španělská verze)

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

1. Dítě
 - jméno a příjmení
 - datum narození
2. Matka
 - datum narození
 - dokončení vzdělání
 - zaměstnání
 - mateřský jazyk
3. Otec
 - datum narození
 - dokončení vzdělání
 - zaměstnání
 - mateřský jazyk
4. Sourozenci
 - počet
 - datum narození
5. Jazyky využívané při výchově dítěte
 - jakým jazykem mluví matka
 - jakým jazykem mluví otec
 - jaký jazyk používají partneři při komunikaci doma
 - jaký jazyk používají sourozenci
 - jaký jazyk působí na dítě ve školce/škole
 - zda existuje další jazyk, který se dítě učí nebo vnímá např. písničky/video v dalším jazyce
6. Prodělaná léčba příp. zákroky, které souvisejí se schopností mluveného projevu (nosní přepážka, mandle, dentální zákroky apod.)
7. Nemoci, návštěvy u specialistů, alergie, vady
8. Návštěvy logopedie
9. Poruchy řeči v rodině
10. První slova dítěte
11. Metody učení jazyka

- komunikace
- využívání elektronických zařízení (mobil, tablet)
- knihy
- další

Příloha č. 2 – Dotazník pro děti (česká verze)

1. Jak se jmenuješ?
2. Jak ti doma říkají?
3. Co nejraději děláš?
4. S čím si rád hraješ? Můžeš mi svou hračku ukázat a popsat?
5. Máš ve školce/škole hodně kamarádů?
6. S čím si tam hraje?
7. Co děláte s paní učitelkou?
8. Můžeš popsat svůj pokojíček?
9. Můžeš popsat rodinnou fotku? Kdo je kdo?
10. Máš sourozence?
11. Co děláte s rodiči o víkendu – jezdíte za babičkou,...?
12. Máš doma zvířátko? Staráš se o něj?
13. Chtěl bys mít své vlastní zvířátko, až budeš větší?
14. Co bys chtěl dělat, až vyrosteš?
15. Jaké období v roce máš nejraději a proč?
16. Jaké je tvé nejoblíbenější jídlo?
17. Máš nějaké místo, kam chodíš s rodiči rád?
18. Zpíváš rád/tančuješ/děláš nějaký sport?
19. Zopakuj tato slova: *pes, auto, chléb, hrana, běžec, cvičky, rybník, princezna, rajče, hrách*
20. Slyšíš nějaký rozdíl mezi těmito slovy? *Koule x boule, pád x páv,*
21. Uhádneš, co se snažím popsat?
 - Máme to na obličejí a koukáme tím.
 - Když je horko, kupujeme si to do kornoutku a existují různé příchutě – vanilková, čokoládová...
 - Má to 2 kola a často tím jezdíme na výlety.
 - Když je zima, oblékáme si to na hlavu, aby nám nemrzly uši.
22. Zkusíš vysvětlit, co to je nebo k čemu se to používá?
 - kniha
 - auto
 - telefon
 - šála

23. Je jablko ovoce nebo zelenina? Znáš ještě nějaké druhy ovoce?

24. Dokážeš vymyslet, co je opakem těchto slov?

- pravda
- smutný
- malý
- černá
- vítězství
- muž

24. Zdá se ti na téhle větě něco divného?

- Tatínek šel za práce.
- Moji rodiče mít nové auto.
- Dostala jsem dvě panenka.

Dotazník pro děti (španělská verze)

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Tiene sun apodo?
3. ¿Qué te gusta hacer?
4. ¿Puedes enseñarme tu juguete favorito? ¿Y describirlo?
5. ¿Tienes muchos amigos en la guardería/escuela?
6. ¿Qué hacéis con la maestra?
7. ¿Puedes describir tu cuarto?
8. Mira a esta foto (la foto familiar). ¿Puedes describir los miembros de tu familia?
9. ¿Tienes hermanos?
10. ¿Qué haces durante el fin de semana? ¿Visitas tus abuelos?
11. ¿Tienes una mascota? ¿Cuidas de ella?
12. ¿Te gustaría tener tu propia mascota cuando seas mayor?
13. ¿Qué querrías hacer en el futuro? ¿Querrías ser médico/maestro o bombero?
14. ¿Cuál es tu comida más favorita?
15. ¿Cantas, bailas o haces algún deporte?
16. ¿Te gusta leer?
17. Repite estas palabras: *estrella, monstruo, croqueta, aceituna, hazmerreír, hache*
18. ¿Oyes alguna diferencia entre estas palabras? *Beso x peso, bara x barra, herir x hervir.*
19. Adivina que intento a explicar
 - es una parte de cuerpo superior donde están los órganos como los ojos, las orejas, la boca...
 - una juguete especialmente para niñas, de plástico, tiene el pelo que se puede peinar
 - un objeto de que los padres leen los cuentos
20. ¿Intentarás explicar qué es o para qué se utiliza esto?
 - el coche
 - la leche
 - los pantalones
21. ¿El plátano es la fruta o verdura? ¿Conoces otro tipo de fruta?
22. ¿Puedes pensar en lo contrario de estas palabras?
 - la verdad

- triste
- bajo
- negro
- la victoria
- el hombre